

Der Religionsunterricht
Zur arbeitstheoretischen Begründung eines Unterrichts
zwischen religiöser Sozialisation und
gesellschaftlicher Qualifikation

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
am Fachbereich 11
- Philosophie und Sozialwissenschaften -
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Knut Rybka, Berlin

1976



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Der Religionsunterricht

Zur arbeitstheoretischen Begründung eines Unterrichts
zwischen religiöser Sozialisation und
gesellschaftlicher Qualifikation

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
am Fachbereich 11

- Philosophie und Sozialwissenschaften -
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Knut Rybka, Berlin

gedruckt mit Genehmigung

des Fachbereich 11

- Philosophie und Sozialwissenschaften -

der Freien Universität Berlin

Referent: Prof. H. Gollwitzer

Correferent: Prof. C. Colpe



Tag der mündlichen Prüfung:

6. JULI 1976

"Die Freiheit ist nur ein leerer Wahn,
solange eine Klasse die andere
ungestraft verhungern lassen kann.

Die Gleichheit ist nur ein leerer Wahn,
solange der Reiche kraft seines Monopols
über Leben und Tod seiner Mitmenschen entscheidet.

Die Republik ist nur ein leerer Wahn,
solange die Gegenrevolution
tagtäglich am Werk ist,

indem sie alle Lebensmittelpreise hinaufschraubt,
die von Dreivierteln der Bürger
nur unter Tränen aufgebracht werden können."

Jaques Roux
Das "Manifest der Enragés"
25. Juni 1793

Für

Petra Rybka

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S.	9
a. Der Praxisbezug der Arbeit		9
b. Zur öffentlichen Funktion des Religionsunterrichts		10
c. Das Selbstverständnis der Religionspädagogen		11
Der Aufbau der Arbeit		12
A. Die religionspädagogische Diskussion		15
I. Pädagogische Ansätze		16
1. Anthropologischer Ansatz		18
a. Abstrakte Emanzipation		22
b. Emanzipation und Schule		25
2. Soziologischer Ansatz		26
a. Individuelle Emanzipation		27
b. Emanzipation und Bürgerlichkeit		30
3. Der allgemeine Rahmen der pädagogischen Ansätze		31
a. Der technokratische Ansatz		31
b. Der demokratische Ansatz		33
c. Die Verschränkung beider Ansätze		35
II. Theologische Ansätze		36
1. Didaktischer Ansatz		37
a. Das anthropologische Nichts		37
b. Der Religionsunterricht als Dauerreflexion		38
c. Der religionspädagogische Schonraum		39
2. Konfessioneller Ansatz		40
a. Das problematische Problem		40
b. Welt als Fremde		42
3. Analytischer Ansatz		43
a. Der emanzipatorische Engpaß		43
b. Welt als Entfaltung		44
4. Der allgemeine Rahmen der theologischen Ansätze		46
a. Das Festhalten an Ganzheit		46
b. Von Mündigkeit zu Müdigkeit		47
Zusammenfassung		48

B.	Religiöse Sozialisation	S.	50
1.	Theologischer Ansatz		50
a.	Die Relativität der Erziehung		51
b.	Der Gesellschafts"verein"		51
c.	Kirchliche Verklammerung		52
2.	Ökonomischer Ansatz		53
a.	Die Kleinfamilie		54
b.	Die Schichtenspezifik		55
c.	Progressive Potentiale		57
3.	Curricularer Ansatz		59
a.	Die Curriculum-Entwicklung		59
b.	Der Fremdkörper Familie		60
c.	Die Latenz der religiösen Sozialisation .		62
	Zusammenfassung		63
C.	Gesellschaftliche Qualifikation		64
I.	Bildungsökonomische Fragen		64
1.	Zur Qualifikation		64
a.	Der Qualifikationsbegriff		64
b.	Bildung und Ausbildung		67
c.	Kapitalkonformität		68
2.	Zur Didaktik		69
a.	Die Bildungsdidaktik		70
b.	Die Lerndidaktik		72
c.	Die kybernetische Didaktik		73
II.	Religionspädagogische Fragen		75
1.	Konsequenzen für die Religionspädagogik .		75
a.	Autonomieverlust		76
b.	Neuorientierung		76
c.	Trägerschaft extrafunktionaler Qualifi- kation		77
2.	Gefahren für die Religionspädagogik . .		79
a.	Rückzugstendenz		79
b.	Latente politische Sozialisation		79
c.	Dequalifikation		80
3.	Religiöse Sozialisation und Gesell- schaftliche Qualifikation		81
a.	Die Umsetzung der religiösen Erziehungs- postulate		81
b.	Kritik der religiösen Erziehungspostulate		82
c.	Theologie als religionspädagogische Be- zugswissenschaft		83

D.	Von der Religionsapologie zur Religionskritik	S.	85
1.	Religionsapologie		85
a.	Das anthropologische Argument		85
b.	Das konvergenztheoretische Modell		86
c.	Die empirische Forschung		87
2.	Religionskritik		89
a.	Das voreingenommene Interesse		90
b.	Fragen des Wissenschaftsverständnisses		90
c.	Das "Frühschriften"-Problem		92
	Zusammenfassung		94
E.	Die Legitimität des öffentlichen Religionsunterrichts		95
I.	Die marxistische Religionskritik		95
1.	Der humanistische Impuls		95
a.	Die Entfremdungstheorie		95
b.	Die Widerspruchstheorie		97
c.	Momente metaphysischen Denkens		99
d.	Kritik des metaphysischen Denkens		101
2.	Die Kritik des Bestehenden		102
a.	Das Menschenbild		102
b.	Das Wirklichkeitsverständnis		103
3.	Die politische Kritik		104
a.	Der Widerspruch des Staates		104
b.	Staat und Religion		105
c.	Die Bedeutung der Religionskritik		107
4.	Die ökonomische Kritik		108
a.	Der Widerspruch der Gesellschaft		108
b.	Gesellschaft und Religion		110
c.	Die religiöse Verkehrsform		112
5.	Die Rezeption der marxistischen Religionskritik		113
a.	Das Werturteils-Problem		113
b.	Das Synthesis-Problem		114
c.	Das Entfremdungs-Problem		116
d.	Religion und gesellschaftliche Praxis		117

II.	Zur Konzeption des Religionsunterrichts	118
1.	Die Zusammenhänge des Religionsunterrichts	118
a.	Der gesellschaftstheoretische Zusammenhang	118
1.	Der theologische Zusammenhang	119
2.	Der historisch-systematische Zusammenhang	121
2.	Die Inhalte des Religionsunterrichts	123
a.	Die Inhalte der religiösen Denkform	123
b.	Die Inhalte des entfremdeten Bedürfnisses	125
c.	Humanwissenschaftliche Aufgaben	126
	Zusammenfassung	128
F.	Zum Schlagwort "bürgerliche Pädagogik"	129
1.	Das pädagogische Selbstverständnis	129
a.	Die wissenschaftliche Pädagogik	129
b.	Die anthropologische Begründung	130
c.	Lernen als zentrale Kategorie	131
d.	Exkurs zur Motivationsforschung	132
2.	Das erwartete Schülerverhalten	133
a.	Verhalten an sich	133
b.	Leistungsverhalten	134
c.	Kreatives Verhalten	135
3.	Die defizitäre Arbeitstheorie	137
a.	Arbeit als Allegorie	137
b.	Der Mythos Technik	138
c.	Der freizeitliche Mensch	139
	Zusammenfassung	140
G.	Das arbeits-theoretische Unterrichtskonzept	141
1.	Probleme der Arbeitstheorie	141
a.	Handlung und Arbeit	141
a.	Vermittlung bei Hegel	142
b.	Hypotaxe bei Marx	143
c.	Parataxe bei Habermas	144
2.	Empirie und Theorie	145
a.	Zur Interaktionstheorie	145
b.	Zur Arbeitstheorie	147

II.	Zum Unterrichtskonzept	S. 148
1.	Die Befähigung zur gesellschaftlichen Praxis	148
a.	Die Befähigung zur Ausübung bestimmter Arbeit	149
b.	Die Befähigung zur Erlangung von Selbstbestimmung	150
2.	Bildungswelt und Arbeitswelt	151
a.	Projekt und Produkt	151
b.	Unterrichtsprozeß und Arbeitsprozeß	152
3.	Unterrichtsziele	154
a.	Die schulischen Prozesse	154
b.	Die Verknüpfung der schulischen Prozesse	155
	Zusammenfassung	158
H.	Ableitungsschema für Unterrichtsinhalte	159
I.	Der Unterricht	159
1.	Der Unterricht als Situation	159
a.	Die Beteiligungsfaktoren im Unterricht	159
b.	Die Theorien der Beteiligungsfaktoren	160
2.	Der Unterricht als Aktion	161
a.	Die Beteiligungsweisen im Unterricht	161
b.	Die Theorien der Beteiligungsweisen	163
c.	Exkurs zur Lehrtätigkeit	165
3.	Der Unterricht als Sozialisation	165
a.	Die Beteiligungsebenen im Unterricht	165
b.	Die Theorien der Beteiligungsebenen	167
II.	Die Gegenstände	169
1.	Die Aktualität des Unterrichts	169
a.	im anthropologischen Verständnis	169
b.	im dialektisch-materialistischen Verständnis	171
2.	Die Historizität des Unterrichts	173
a.	im hermeneutischen Verständnis	173
b.	im historisch-materialistischen Verständnis	175
3.	Die Formalität des Unterrichts	179
a.	im Verständnis der Entfremdung	179
b.	im Verständnis des Widerspruchs	181
	Zusammenfassung	183
	Tafel zum Ableitungsschema	184

Schluß	S.	183
1. Ein Themenbeispiel		183
a. Die Unterteilung im Schema		185
b. Die Verbindung im Schema		186
2. Lernziele des Religionsunterrichts		188
a. Die Religiosität des Unterrichts		188
b. Lernzielbestimmungen		189
Zusammenfassung		190
Anhang		
Grafik zu den Austauschprozessen		192
Marx-Synopse "Kröner" - "Dietz"		193
Literaturverzeichnis		195
Literaturnachträge		203
Lebenslauf		204

Der Religionsunterricht

- Zur arbeitstheoretischen Begründung eines Unterrichts zwischen religiöser Sozialisation und gesellschaftlicher Qualifikation

Einleitung

a. Der Praxisbezug der Arbeit

Die Absicht, diese Arbeit zu schreiben, leitet sich vorrangig nicht aus festgestellten Lücken im Stand der religionspädagogischen Forschung her, sondern aus der Erfahrung des Verfassers vom bedürftigen Zustand der Unterrichtspraxis. In die Einleitung gehört weniger ein Forschungsbericht als ein Psychogramm des Religionslehrers, der zwischen den Alternativen wählt, zum Fremdkörper des Schulsystems zu werden oder sich durch betonte Modernität auszuweisen. Die Vermittlung zwischen dem proprium des Religionsunterrichts und dem Fächerangebot der Schule ist in keiner Weise gelungen, bzw. zuungunsten des Religionsunterrichts gelöst. Dieser Mangel hat zwar mit der Verantwortung der Kirchen für den öffentlichen Religionsunterricht, bzw. mit dem auf den Religionspädagogen lastenden Legitimationsdruck zu tun, er ist aber auch wissenschaftlich nicht behoben, d.h. die Forschung zerfällt selbst in diese institutionell vorgezeichneten Alternativen.

Ist die faktische Situation des Unterrichts der Anlaß zu dieser Arbeit, so wird es sich, wenn auch um eine praxisbezogene, doch um keine unterrichtspragmatische Arbeit handeln. Unter Kenntnis der schulischen Bedingungen und ihrer Analyse wird die religionspädagogische Literatur durchgearbeitet und dann der Weg von der Forschung zum Unterricht vermessen. Die Arbeit wird nicht bis zum Modell einer Unterrichtsreihe hin ausgeführt - das hätte langfristige Teamarbeit erfordert und somit den Verfasser, dessen Arbeitsplatz man einen religionspädagogischen Ein-Mann-Betrieb nennen könnte, überfordert -, aber sie enthält Kri-

terien und Raster, aus denen Unterrichtsinhalte abgeleitet und an denen sie gemessen werden können. Der Praktikabilität der Methode als der Voraussetzung von Praxis gilt das erste Interesse.

b. Zur öffentlichen Funktion des Religionsunterrichts

Gerade da, wo er mangels freiwilliger Beteiligung oder unter dem Leistungsdruck des übrigen Fächerkanons einzu-gehen droht, gewinnt der Religionsunterricht oft eine eigentümliche in-group-Attraktivität, von der sich auch Schüler, die religiöse Bindung leugnen, angezogen fühlen. Umgekehrt erlebt sich der Religionspädagoge oder Katechet als schwache Stelle, oft genug als Hofnarr des Schulbetriebs, der mit Wohlwollen neutralisiert und dem allenfalls der förmliche Respekt des Kollegiums entgegengebracht wird. Diese Situation führt beim Religionslehrer entweder zur Ausprägung von Durchhaltegeist und Bekennermut und damit zur Verfestigung einer Rolle, die er gar nicht sucht, die ihm aber zugeschoben wird; oder er assimiliert sich dem üblichen kollegialen und pädagogischen Verkehr, um über die Abweisung der besonderen Rollenerwartung persönliche Anerkennung zu finden.

Dies, daß Religionsunterricht in unspezifischer Weise in Anspruch genommen wird, daß dem Religionspädagogen ein Selbstverständnis angetragen wird, ist Hinweis auf eine Funktion oder Funktionen des öffentlichen Religionsunterrichts, die außerhalb fachspezifischer Intentionen zu beschreiben sind. Die Legitimierung des Religionsunterrichts aus seinem proprium ist demgegenüber ein Scheingefecht: natürlich kann sich der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule nur berechtigt finden, wenn seine Intentionen mit denen der öffentlichen Schule vereinbar sind. Diese Übereinstimmung strebt die Religionspädagogik denn im allgemeinen auch an, während selbstbewußte Theologen zur Privatisierung des Religionsunterrichts raten und weniger selbstbewußte das bestehende Privileg verteidigen (vgl. hierzu Kap. A, Abschn. II).

Die Betonung spezifischer Intentionen innerhalb der öffentlichen Schule könnte nur sinnvoll sein als Kritik derer, die die öffentliche Schule verfolgt. Kann diese Ortsbestimmung aber mit der Schule abgesprochen werden? Hier wird zunächst einmal nicht gefragt nach dem, was der Religionsunterricht der Schule vermittelt, sondern nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen, die sich dem Religionsunterricht vermitteln, und nach dem öffentlichen Interesse, das dem Religionsunterricht Raum gibt, einem Interesse, das da, wo aus verschiedenen Gründen der Unterricht abstirbt, gar nach Ersatzformen sucht.¹⁾

c. Das Selbstverständnis der Religionspädagogen

Wenn sich, wie gesagt, die religionspädagogischen Intentionen mit denen der öffentlichen Schule decken, erübrigt sich eine spezifische Begründung: der Grund des Religionsunterrichts sind dann die Nachfrage nach ihm, bzw. die Umstände seines Angebots. Geht es aber um außerordentliche Intentionen, dann ist zu fragen, ob die öffentliche Schule überhaupt der geeignete Ort zu ihrer Verwirklichung ist. Diese Frage unterbleibt zumeist: Der Religionslehrer trägt sein aus dem Bekenntnis hergeleitetes Engagement in die Schule hinein und hofft auf Erfolg, ohne die Erfolgschancen überprüft zu haben. Der Erfolg ist entsprechend zufällig, unwahrscheinlich und selten. Bleibt der Erfolg aus, wird der persönliche Einsatz forciert, bis der Religionslehrer schließlich - und das ist wieder ein häufiges Phänomen - seinen Identifikationspunkt gar nicht mehr in der Sachlichkeit seines Engagements findet, sondern im Selbstverständnis eines sich immer wieder engagierenden. Auch bei denjenigen, die aus einem allgemein humanistisch-pädagogischen Impuls heraus wirken, sieht das kaum anders aus. Sie haben - statt an den objektiven Wi-

1) Zum Ethik- und Alternativunterricht vgl. K. ... in der Sekundarstufe II. Evans, hrz. 1973, Heft ...

dersprüchen der Gesellschaft zu arbeiten - sich zum subjektiven Widerspruch der Gesellschaft gemacht.

Diese Struktur - Religionsunterricht als Pflege von Selbstverständnis - ist das, was zunächst unter der Hand und vielleicht noch gegen das ausdrückliche Lernziel praktisch im Religionsunterricht vermittelt wird, was aber auch überwiegend die didaktischen Konzepte bestimmt. Der Religionspädagoge nimmt hier das bürgerliche, sich unabhängig von Praxis identifizierende Bewußtsein an, das wegen der fehlenden Reflexion auf die Bedingungen, denen es ausgesetzt ist, diesen gehorcht. Die Ausgangsfrage auch der Religionspädagogik muß daher eine gesellschaftsanalytische sein: Welcher Lernziele ist die öffentliche Schule innerhalb des Bildungswesens unserer Gesellschaft überhaupt fähig? Nun ist die Gesellschaftsanalyse genau die wissenschaftliche Methode, die nicht partiell in Anwendung gebracht werden kann, eine also, die immer auch den Untersuchenden einholt. Das heißt: auch dem gesellschaftlichen Zusammenhang der Phänomene Religion, Religionspädagogik, Religionsunterricht wird nachgefragt. Die Religionspädagogik darf nicht davon ausgehen, daß der Glaube den Zugang zur Wirklichkeit öffnet, sondern muß von ihr, oder praktischer: an ihr via Gesellschaftstheorie lernen. Anders gesagt: die künftige Entwicklung wird - unter welchem Aspekt auch immer - stärker des organisierten als des engagierten Pädagogen bedürfen.

Der Aufbau der Arbeit

Zunächst wird versucht, durch Einordnung in den allgemeinen bildungspolitischen Rahmen die scheinbaren Gegensätze religionspädagogischer Entwürfe aufzulösen, bzw. im theologischen Denken die historisch vermittelten Freiheits- und Ganzheitsansprüche aufzusuchen.

Im folgenden Kapitel wird der Religionsunterricht nach seiner einen Seite hin als Fortführung religiöser Sozialisation untersucht, wobei sich zeigt, daß - bildhaft ge-

sprochen - die "Landeswährungen" der einzelnen Sozialisationsbereiche in den "Euro-Dollar" vergesellschafteter Sozialisation umgerechnet werden müssen.

Im dritten Kapitel wird der Religionsunterricht nach seiner anderen Seite hin als Hinführung zur gesellschaftlichen Qualifikation untersucht, wobei sich zeigt, daß diese Funktion des Religionsunterrichts unausbleiblich ist und ein autonomes Selbstverständnis der Religionspädagogik sich von daher verbietet.

Anschließend wird in einem Übergangskapitel ein Verfahren zur Überprüfung der Legitimität öffentlichen Religionsunterrichts gesucht, findend, daß dieses Verfahren nicht jenseits oder gar unterhalb dessen gewonnen werden darf, was die marxistische Religionskritik vorgegeben hat (ganz abgesehen vom Reiz der Frage, wieweit von der fundamentalen Bedeutung, die die Religionskritik sich selbst beimißt, auf die fundamentale Bedeutung der Religion selbst geschlossen werden darf).

Das fünfte Kapitel geht der Beobachtung nach, daß die Möglichkeit der Legitimation öffentlichen Religionsunterrichts sich außerhalb der aktuellen pädagogischen Bezugswissenschaften abzeichnet, und kommt zu der Feststellung, daß es sich bei dieser möglichen Begründung nicht nur um einen anderen, sondern um einen in der bürgerlichen Pädagogik - wenn diese pauschale Bezeichnung überhaupt Berechtigung findet - systematisch ausgesparten theoretischen Zusammenhang handelt.

Das dann vorgelebte arbeitstheoretische Unterrichtskonzept wird - nach Diskussion der Arbeitstheorie - abgesichert im Nachweis von Überschneidungen, Analogieformen und Wechselwirkungen zwischen Bildungs- und Arbeitswelt, was nun auch eine Zusammenstellung von Unterrichtszielen - einer im Sinne von Kriterien als von Lernzielen - erlaubt.

Damit ist dann der Standpunkt gewonnen, von dem aus im letzten Kapitel der ursprüngliche Plan, ein Ableitungsschema religionspädagogischer Unterrichtsinhalte zu erstellen, ausgeführt werden kann: ein Ableitungsschema,

das zwar gesellschaftstheoretisch entworfen, in seinen Bausteinen aber an einer Phänomenologie des Unterrichts orientiert ist.

Den Schluß der Arbeit bildet die Erprobung der Praktikabilität des vorgelegten Unterrichtskonzepts: einem inhaltlichen Anknüpfungspunkt, der selbst nicht abgeleitet ist, aber eine gesellschaftliche Erfahrung signalisiert: dem Themenkreis "Angst" wird in seinen Bedeutungszusammenhängen nach Maßgabe des Ableitungsschemas nachgegangen. Der angehängte Lernzielkatalog befestigt den roten Faden der Arbeit: Die Dialektik von Erfahrung und Entwurf.¹⁾

Die Hinweise auf den Arbeitsaufbau machen auch deutlich, was von dieser Arbeit nicht zu erwarten ist: die theologische Wahrnehmung der Aufgaben, die sich auf dem hier abgesteckten Feld gesellschaftlich zu verantwortender Religiosität stellen. Ohne selbst eine im engeren Sinne theologische Arbeit zu sein, will sie ein bestimmtes Niveau theologischer Reflexion begründen.

1) Durch diese Reihenfolge, bei der die Lernziele in einem Anhang aufgeführt werden, sollte der Eindruck vermieden werden, Inhalte folgten Lernzielen. Die Zuordnung beider ist eine offene Angelegenheit: Bestimmte Inhalte können auf verschiedene Lernziele hin ausgelegt werden, haben aber auch lernzielbindende Eigenpotenz; umgekehrt können bestimmte Lernziele an verschiedenen Inhalten verfolgt werden, aber auch an ihnen scheitern.

A. Die religionspädagogische Diskussion

Die folgende Darstellung der religionspädagogischen Diskussion ist dadurch gekennzeichnet, daß sie deren Stand nicht repräsentieren, sondern systematisieren will. Der Verlust, daß der geistesgeschichtliche Zusammenhang bzw. die Aktualität der Positionen kaum berücksichtigt werden, ist in Kauf zu nehmen, wenn sich der Gewinn auszahlen sollte, daß die Bedingungen der Möglichkeit religionspädagogischer Positionen ausgemacht werden. Auswahlkriterium darzustellender Positionen hatte daher zunächst nicht deren Beteiligung an der statthabenden Korrespondenz (ein historisches Moment), sondern deren Ausschöpfung möglicher Differenz (ein systematisches Moment) zu sein.

Um das im Vergleich mit bisher vorliegenden religionspädagogischen Übersichten zu veranschaulichen: Während etwa Folkert Rickers insgesamt sechs religionspädagogische Tendenzen und Perspektiven registriert¹⁾, werden hier nur zwei pädagogische Ansätze nebeneinandergestellt, dafür aber theologisch orientierte Einzelgänger, die für gar keine allgemeine Tendenz einstehen, gleichwertig aufgenommen. Interessant wird aber sein, wie im Ergebnis dieser Arbeit vom gesellschaftspolitischen Feld her, das die Religionspädagogik zu bestellen hat, ein Positionenschema wiederkehrt, das dem Rickersschen grob entspricht (in den Grundmöglichkeiten sozialisationsbegleitender, problemorientierter oder lernzielorientierter Konzeption), freilich unter dem besonderen Vorzeichen, daß nun diese Positionen nicht als mehr oder weniger verschiedene, sondern als gleichermaßen gesellschaftlich angeforderte sichtbar werden.

1) vgl. Rickers: Reformtendenzen im Bereich der Religionspädagogik. Bremen 1973 (masch.schriftl.):

- 3.1 Problemorientierter RU (Baden-Württemberg)
- .2 Lernzielorientierter RU (PTI Kassel)
- .3 Thematisch-Problemorientierter RU (Norddeutschland)
- 4.1 Diagnostisch-therapeutischer RU (Stoedt u.a.)
- .2 Schülerorientierter RU (Reiser)
- .3 Neues Handbuch für den RU (Otto/Dörger/Lott)

I. Pädagogische Ansätze

In Rückblicken auf die Entwicklung der Religionspädagogik¹⁾ wird durchweg eine ursprüngliche Autonomie bzw. theologische Gefolgschaft der Religionspädagogik vorausgesetzt, in der sie sich entwickelt und dabei aus Verantwortung vor dem Schüler und der Öffentlichkeit vom theologischen ins pädagogische Lager gewechselt habe. Bei dieser Metamorphose wuchsen der Religionspädagogik zwei Aspekte zu: der der Praxis und der der Gesellschaft. So verlangt wieder Rickers kategorisch, daß sich die Religionspädagogik als "reflektierte Praxis"²⁾ zu verstehen habe. Nur ist diese Formulierung in signifikanter Weise undeutlich (Subjekt- oder Objekt-Beziehung des Nomens zum Attribut?). Während nämlich das pädagogische Selbstverständnis der Religionspädagogik von ihr selbst als kleine kopernikanische Wende empfunden wurde, bleiben sich die pädagogischen wie die theologischen Ansätze darin nahe, von einem pädagogischen oder theologischen Impuls aus Reflexion auf Praxis zu sein. Hier wird, von einer im Sozialzusammenhang vorgegebenen Religionspraxis aus, nach einer Religionstheorie gefragt, die wegen der gesellschaftlichen Vorgabe auch gesellschaftstheoretisch abgesichert sein muß.

Der damit schon genannte zweite Aspekt, der der Gesellschaft, ist noch zu verdeutlichen: Im Sinne "reflektierter Praxis" nimmt die gegenwärtige Religionspädagogik die Herausforderung z.B. durch bildungspolitische Tendenzen durchaus an. Wieweit aber Religionspädagogik selbst Teil der Bildungspolitik ist, bleibt - auch bei Rickers - ausgespart. Dabei ist Rickers mit seinem Gliederungsprinzip, das die Reformtendenzen durch Institutionen benennt, vom geistesgeschichtlichen Mißverständnis am weitesten abgerückt und der politökonomischen Wahr-

1) Stellvertretend für eine Fülle von Literatur, die dort auch genannt wird: Otto/Dörger/Lott: Neues Handbuch des Religionsunterrichts. Furcht, Hamburg 1972.

heit am nächsten, daß die Gesellschaft kein Gegenstand reformerischer Tendenzen ist, sondern deren Basis: es ist ein bestimmtes gesellschaftliches Stadium, in dem die Unterhaltung solcher Institute vertreten werden kann.

Von daher muß auch die genannte Pädagogisierung statt als Säkularisierung vielmehr im Zusammenhang der Vergesellschaftung verstanden werden, der andere Erziehungsbereiche in gleicher Weise betrifft wie die Religionspädagogik. Das Geschäft der Pädagogik überhaupt wird zunehmend gesellschaftliche Bildungsplanung, womit gemeint ist, nicht nur die Bildung zu planen, sondern Bildungsprozesse bei der Planung des sozialen Systems einzukalkulieren, und wobei der Begriff der Bildung im Sinne individueller Identitätsfindung zunehmend durch den der Qualifikation im Sinne gesellschaftlicher Verwendungsfähigkeit substituiert wird. Fachdidaktik wird zunehmend zur Erfüllungsdisziplin fächerübergreifend angelegter Curriculum-Entwicklung. Dabei sieht sich die Religionspädagogik einem wachsenden Legitimierungsdruck ausgesetzt, der inzwischen dazu geführt hat, daß religionspädagogische Konzepte weitgehend als Ausformungen, herrschender Bildungsplanung anzusehen sind. Ob diese Entwicklung zu beklagen ist oder nicht: zu beklagen ist auf jeden Fall die nicht nur in der Religionspädagogik fehlende Reflexion auf diese Zusammenhänge.

Vor allem gewinnt unter diesen Gesichtspunkten die Verschiedenheit, die Diskussion, der Streit religionspädagogischer Entwürfe eine andere Perspektive. Statt darin größere oder geringere Nähe oder Ferne zu bestimmten oder überhaupt zu theologischen Positionen zu sehen, muß hier die Widerspiegelung der widersprüchlichen Entwicklung in der allgemeinen Pädagogik wahrgenommen werden. Der Streit ist also müßig und der Religionspädagoge sollte sich im Grunde für keines dieser Konzepte entscheiden, sondern sie als Mittel betrachten, gesellschaftliche Wirklichkeit im Unterricht einzulösen, hauptsächlich aber den Zusammenhang analysieren, der solche Widersprüchlichkeiten auslöst.

Grob gesehen handelt es sich bei diesem Gegensatz um schulorientiert (vom Bildungsziel der Schule her) oder schülerorientiert (vom Bedürfnis der Schüler her) gedachte Unterrichtskonzepte, die am Beispiel von Siegfried Vierzig und Dieter Stoodt untersucht werden sollen. Auf diese Grobstruktur stößt auch Hermann Schrödter in seiner ausgezeichneten, freilich ganz anders, rein begriffslogisch vorgehenden Untersuchung.¹⁾ Er würde die beiden Entwürfe als Zug und Gegenzug auf dem Feld logischer Möglichkeiten sehen.

"Religion kann sich so verstehen, daß sie um ihres eigenen Wesens willen eine pädagogische Vermittlung zurückweisen muß, oder eine Pädagogik kann im Namen ihrer Aufgabe Religion als mit ihr unverträglich ansehen, vielleicht sogar als Hindernis. Beide Male wird schon das Konzept Religionspädagogik zum 'hölzernen Eisen', widersinnig. Der Fall einer inhaltlichen Identität beider ist jedoch zunächst offen, woraus sich ergibt, daß Religion in Pädagogik oder Pädagogik in Religion aufgehen kann. Diese Möglichkeit wird von verschiedenen Bestimmungsversuchen von 'Religion' faktisch immer dann in Anspruch genommen, wenn Religion zu einer anthropologischen Konstante formalisiert oder im Gegenzug dazu vollständig funktionalisiert wird, etwa als bloßer Ausdruck gesellschaftlicher Bedürfnisse."²⁾

1. Anthropologischer Ansatz

Die nachstehende Untersuchung bezieht sich auf folgende Ziffern im Lernzielkatalog von Siegfried Vierzig und Ernst Kreis:³⁾

- "1.1 Religion phänomenologisch:
Religion ist eine Wirkungseinheit von Deutungen und Wertungen, an denen der Mensch Rückhalt findet, wenn es um das Ganze und Letzte von Welt und Leben geht, um Heil und Unheil, Tod und Leben ...

1) H. Schrödter: Die Religion der Religionspädagogik. Benziger, Zürich Einsiedeln/Köln 1975

2) a.a.O., S. 86

3) S. Vierzig/E. Kreis: Lernziele des Religionsunterrichts. In: Heinemann/Stachel/Vierzig: Lernziele und Religionsunterricht. Benziger, Zürich Köln, 2. Aufl. 1971, S. 57 - 72

- 1.2 Religion soziologisch:
Religion ist eine individuelle, emotional hochbesetzte und institutionalisierte Bindung an Deutungs- und Wertsysteme, die eine Gesellschaft oder Gruppe grundlegend bestimmen ...
- 1.3 Religion theologisch:
Religion ist Ergriffensein von Unbedingtem und Absolutem (Paul Tillich), ist die Frage nach Gott, nach dem Heil des Menschen, nach seinem Handeln und seiner Zukunft.
- 1.4 Christlicher Glaube ist in diesem dreifachen Sinne Religion ... Dabei darf christlicher Glaube nicht als die einzig mögliche Antwort erscheinen, sondern als die, die in unserem Kulturkreis in einzigartiger Weise die religiöse Frage entfacht und durch die Botschaft von Jesus Christus so beantwortet hat, daß unsere Gesellschaft bis heute davon geprägt ist....
- 2.1.1 Religion fragt nach einem übergreifenden Sinngehalt der Wirklichkeit, innerhalb dessen sich der Mensch verstehen und seine Erfahrungen einordnen kann.
- 2.1.2 Religion liefert Deutungskategorien, mit deren Hilfe rational nicht zu bewältigende Existenzfragen verarbeitet werden.
- 2.1.3 Religion ist Transzenderfahrung: Erfahrung der Begrenzung und Überschreitung des Vorfindlichen.
- 3.1 Die politische Ambivalenz der Religion:
... Religion kann die bestehenden Herrschaftsverhältnisse als gottgewollt sanktionieren; sie kann andererseits im Namen der Freiheit, der Gerechtigkeit und der Brüderlichkeit auf Veränderung der politischen Verhältnisse hinarbeiten ...
- 4.1.1 Religion wird theologisch aufgearbeitet, indem die Herkunft und geschichtliche Bedingtheit religiöser Traditionen geklärt und Fehlentwicklungen der Religion identifiziert werden.
- 4.1.2 Durch Überwindung der erkannten Fehlentwicklungen und durch Konfrontation der eigenen geschichtlichen Situation mit der überlieferten Religion gilt es, ein neues Verständnis von Religion zu erarbeiten ...
- 4.2.1 Aufgearbeitete Religion verfißt die Priorität des Menschen gegenüber allen Sachzwängen, gegenüber der Einseitigkeit rein zweckrationalen Denkens.
- 4.2.2 Sie sensibilisiert das kritische Bewußtsein gegenüber ideologischen Verfestigungen.
- 4.2.3 Sie regt damit den Menschen an, die Begrenzungen seiner Wirklichkeit auf Veränderungen hin zu überschreiten und macht ihn andererseits stabil, das Leben in der Veränderung durchzuhalten ...

Die Lernziele

....

- 1.1 Die religiöse Dimension der eigenen Lebenserfahrung entdecken und sprachlich bewältigen ...

- 1.2 Die Pluralität der menschlichen Denk- und Verhaltensformen als Problem entdecken und zu bewältigen suchen ...
- 1.2.1.1 Verschiedene Auffassungen zum selben Problem bis in die Konsequenzen hinein geistig nachvollziehen und miteinander vergleichen ...
- 1.3 Die Notwendigkeit engagierten Lebens erkennen ...
- 1.3.2 Die als richtig erkannte Verhaltensform auf modellhaft vorweggenommene Konfliktsituationen anwenden (denkerische Anwendung) ...¹⁾

Die unter 1. aufgeführten Religionsverständnisse können nicht ohne weiteres summiert werden: es sind nicht einzelne Aspekte der Religion, sondern verschiedene Verständnisse von Religion überhaupt, wenn sie einmal phänomenologisch als eine dem ^{Menschen} sich zeigende Wirkungseinheit, dann soziologisch als in einer Gesellschaft herausgebildetes Wertsystem, dann theologisch als das Ergriffensein des Menschen vom Unbedingten aufgefaßt wird. Zusammenzudenken sind diese Definitionen nur in der anthropologischen Annahme, daß der Mensch in einer Weise um sich weiß, in der er nach sich fragen muß: daß er von der erlebten Befrenztheit aus nach dem Ganzen (Wirkungseinheit), von der erfahrenen Entfremdung aus nach Bindung (Wertsystem), von erkannten Widersprüchen aus nach Sinn (Unbedingtes) fragt.

Daß dem lernzielorientierten Religionsunterricht, wie er im PTI Kassel konzipiert wurde, eine unausgesprochene Prämisse zugrunde liegt, sieht auch Rickers:

"Es wird ... unterstellt, daß es für alle Schüler der öffentlichen Schule 'Lebenssituationen religiöser Qualität' zu bestehen gilt und zu ihrer Bewältigung 'religiöse Qualifikationen' erworben werden müssen."²⁾

Und Rickers zitiert Zeuner:

"Ist eine solche Qualifizierung nicht vielmehr eine spezifische Interpretation, der eine normative Anthropologie zugrunde liegt?"³⁾

1) Diese letzten Ziffern werden im Folgenden als LZ 1... angeführt.

2) Rickers, a.a.O. S. 26

3) ? Zeuner: Religionsunterricht in der Bundesrepublik. Magisterarb. Göttingen 1972, maschinenschriftl. S. 166

Daß dieser anthropologische Ansatz mehr Positionen erfaßt als die sich ausdrücklich so darstellenden, kann auch im begriffslogischen Vergleich, wie ihn Hermann Schrödter aaO. durchführt, verdeutlicht werden: Schrödter ermittelt "Sinn" als Grundbegriff¹⁾ verschiedener Entwürfe und sieht darin das Indiz für

"die Identifikation von 'Religion' mit einem letzten Endes philosophischen Frageimpuls. Dies ermöglicht eine breite Anwendung des Religionsbegriffs und garantiert seine anthropologische Unentbehrlichkeit."²⁾

Im Religionsverständnis wird also gar nicht der Identifikationspunkt der Religionspädagogik gesehen. Der liegt vielmehr in der pädagogischen Reflexion der gesellschaftlichen "Funktionen der Religion" (zweiter Abschnitt) als Sinngebung der Welt (2.1.1) und Existenzbewältigung des Menschen (2.1.2). Im dritten Abschnitt, der die ambivalente Wirkungsweise oder -möglichkeit dieser Funktionen beschreibt, tritt dann der ideologische Charakter des ganzen Lernzielkatalogs, bevor überhaupt einzelne Lernziele genannt sind, zutage: Die idealistische Berufung auf die "Namen der Freiheit, der Gerechtigkeit und der Brüderlichkeit" (3.1) kann gerade keine Kriterien angeben, an denen die "Veränderung der politischen Verhältnisse" (3.1) gemessen werden könnte.

Begriffe müssen festgemacht werden, sei es im Zusammenhang überprüfbarer Theorie oder im Zusammenhang überprüfbarer Empirie. Da das Lernzielsystem keine gesellschaftstheoretischen Aspekte zeigt, kann mit diesen Namen allenfalls das in Anspruch genommen werden, was in dieser Gesellschaft schon an Freiheit, Gerechtigkeit und Brüderlichkeit verwirklicht ist. Auch können mit diesen Namen Rückschritte hinter das Maß des Erreichten reklamiert werden, aber als Movers der Veränderung taugen sie nicht.

1) H. Schrödter: aaO. S. 39

2) aaO. S. 47

Unter dieser Voraussetzung kann es gar nicht anders sein, als daß im vierten Abschnitt (Aufarbeitung der Religion) keine anderen als bloß formale Kategorien zur Verfügung stehen: Fehlentwicklungen (4.1.1), neues Verständnis (4.1.2), Priorität des Menschen (4.2.1), kritisches Bewußtsein (4.2.2). Woran soll das alles identifiziert werden? Was hier vorliegt, ist eine Scheinlösung des Problems, daß einerseits diese Gesellschaft die Sinnfrage nicht beantwortet und andererseits ein Platz an der öffentlichen Schule gesucht wird, in der sich in unvergleichlicher Weise diese Gesellschaft reproduziert. Folglich werden die freischwebenden Namen an dem festgemacht, was gesellschaftlich nicht zu verrechnen ist, an der Grenzüberschreitung als solcher (2.1.3; 4.2.3). Was also Transzendierung heißt, ist im Grunde Abstraktion auf Begrifflichkeit.

a. Abstrakte Emanzipation

Es läßt sich noch mehr sagen: Die Konstruktion des Lernzielsystems bestimmt das Bild vom Menschen, der so gezeichnet wird, daß er sich aus der jeweiligen Distanzierung von gesellschaftlichen Verhältnissen versteht (und dabei, ohne daß es ihm bewußt wäre, immer deren Ausdruck bleibt). Es wird jenes abgehobene Bewußtsein erzeugt, das immer beansprucht hat, einen Überschuß über die Wirklichkeit festzuhalten, der diese in seinen Sog bringe. Tatsächlich hat dieser Nonkonformismus den Kräften der Gesellschaftsformation nichts entgegenzusetzen, sondern läßt sich von ihnen katapultieren. Die Selbsttäuschung gelingt durch Spaltung zwischen Innerlichkeit und Äußerlichkeit, in der sich die Ohnmacht den realen Prozessen gegenüber ausdrückt.

Bestätigt wird diese Interpretation, wenn man bei den eigentlichen Lernzielen die Operationen ansieht, über die das erste Teilziel erreicht werden soll: da geht es um Verbalisieren (sprachliche Bewältigung von Lebenserfahrung, LZ 1.1), um Pluralismus (geistiger Nachvollzug

verschiedener Auffassungen, LZ 1.2.1.1) und um symbolische Interaktion (denkerische Anwendung in vorweggenommenen Konfliktsituationen, LZ 1.3.2). In welcher Weise entsprechen alle drei Operationen dem oben entworfenen Menschenbild?

Nach Bernstein und Oevermann¹⁾ kann als gesichert gelten, "daß das sprachliche Ausdrucksverhalten eines Menschen als Ergebnis wie auch als Steuerung seiner Sozialbeziehungen zu verstehen ist."²⁾ Die Steuerung ist also vorgeprägt durch verinnerlichte Strategien des Sprachgebrauchs, so daß in hohem Maße im Verbalisieren der Charakter der Sozialbeziehungen nur reproduziert werden kann. Das, was bei Vierzig/Kreis mit dieser Operation gemeint ist, nämlich durch Verbalisieren verallgemeinernd von Lebenserfahrung abzuheben und von da aus Frage- und Einstellungsmöglichkeiten zu erlangen, wäre nach dem Stand der Soziolinguistik allenfalls mit dem Code bürgerlicher, mittelständischer Sozialisation zu leisten.³⁾ Soviel Gewicht auf das Verbalisieren zu legen, dient so zunächst dem Interesse der bestehenden Gesellschaftsordnung oder hat, bezogen auf sie, zumindest auch ambivalenten Charakter. Die Verbindung zwischen den Lernzielen des Verbalisierens und denen der Mitwirkung bei der Veränderung gesellschaftlicher Zustände stellt sich jedenfalls in dieser Verkürzung und vor allem diesem Formalismus nicht her. Das Verbalisieren soll hier als besondere Leistung den Lebenserfahrungen gegenübertreten können.

Ebenso setzt die hier vertretene Pluralismuskonzeption des konsequenten geistigen Nachvollzugs verschiedener Auffassungen voraus, daß sich das Individuum aus dem soziokulturellen Bedingungsfeld seiner Bedürfnisse und Interessen lösen und im (selbst-)kritischen Abwägen zur richtigen Erkenntnis (LZ 1.3.2) gelangen könne. Nun im-

1) vgl. zusammengefaßt: B. Bernstein u.a.: Lernen und soziale Struktur. Contact Press, Amsterdam 1971

2) Wörterbuch Kritische Erziehung (Hrsg. Rauch/Anzinger). Raith, Starnberg, 4. erw. Aufl. 1973, S. 346

pliziert die Pluralismusthese die "Vielheit als grundlegende Bestimmung der Wirklichkeit"¹⁾ und relativiert damit die Verbindlichkeit und den sachlichen Zusammenhang von Entscheidungen. Pluralistisches Denken kann Richtigkeit nur auf das persönlich beste Wissen und Gewissen beziehen. Die Kritik an diesem Pluralismusbegriff hat nichts damit zu tun, den Pluralismus als Form, in der Meinungs- und Interessengegensätze ausgetragen werden, zu bejahen: im Sinne des Abstimmungsprinzips, des Minderheitenschutzes etc. Als Gegensatz zum pluralistischen Denken soll hier nicht die Einheit der Meinungen, sondern die Einheit der Wirklichkeit und deren empirische und theoretische Überprüfung vertreten werden. Das pluralistische Individuum aber, dem daran gelegen ist, seinen Standpunkt als eigenen ausgrenzen zu können, wird mehr abwägend, weniger verändernd sein, wenn nicht gar die fehlende Kraft der Veränderung im Pluralismuskonzept Niederschlag gefunden hat. Nach Auffassung bestimmter Autoren wird

"der Begriff P(luralismus) zur Beschreibung demokratischer Staatswesen des 20. Jahrhunderts verwendet, nachdem sich das Souveränitätsprinzip des Volkes als unrealistisch erwiesen hatte."²⁾

Entsprechendes gilt von der symbolischen Interaktion, die als symbolische es nicht mit der direkten Anwendung rationalen Handelns auf ein Problem zu tun hat, sondern mit der sprachlichen Verständigung über den institutionellen Rahmen der Gesellschaft und der in ihm geltenden Verhaltensmuster.³⁾ Dabei zeigt sich aber, daß, wenn z.B. in einer Spielsituation veränderte Verhaltensweisen eingeübt werden, diese im Ernstfall in ein antagonistisches Verhältnis weniger zum Verhalten der anderen Interaktionspartner als zu den Bedingungen, die Interaktionsläufe bestimmen, geraten. Diese Abläufe werden

1) Kleines Politisches Wörterbuch (Hrsg. Kollektiv des Dietz-Verlages). Dietz, Berlin 1973, S. 652

2) Wörterbuch Kritische Erziehung, aaO. S. 263

3) vgl. zur Symbolischen Interaktion im MU:
D. Stoodt: Religion stabilisiert und emanzipiert. In:

durch die unveränderten Bedingungen ständig genährt und das ursprüngliche Interaktionsmuster wird langsam wiederhergestellt, bzw. es integriert die andere Verhaltensweise. Man kann sogar sagen, daß Interaktionsstörungen erst die symbolische Interaktion erforderlich machen und diese daher zu dem Prinzip gehört, nach dem sich Interaktionsmuster reproduzieren. Symbolische Interaktion stellt so im Grunde eine Form dar, in der das Individuum sich seiner Entfaltungsmöglichkeit vergewissert, deren Realisierung ihm weitgehend vorenthalten bleibt.

b. Emanzipation und Schule

Das anvisierte Lernziel gesellschaftlicher Emanzipation ist mit den angegebenen Operationen, die einer auf die Person abhebenden Emanzipation dienen, nicht zu vermitteln und nicht zu erreichen. Nun ist das nicht so sehr als "Fehler" von Vierzig/Kreis zu sehen, sondern so aufgesetzt und unwirksam, wie hier das Lernziel Emanzipation in Anspruch genommen wird, ist der Religionsunterricht der öffentlichen Schule insgesamt aufgesetzt, und es hat eine gewisse Richtigkeit, daß die Religionspädagogik, außerhalb der Verbindlichkeit des Fächerkanons, nicht über ein Konzept behaupteter Progressivität hinausgelangt. Umgekehrt ist es der Schule in dieser Konstellation erlaubt, sich das Lernziel Emanzipation in eben dieser unwirksamen Weise auf die Fahne zu schreiben. Welches Interesse sie daran hat, ist in einer bildungspolitischen Analyse zu zeigen. Der Widerspruch des behandelten religionspädagogischen Konzepts muß jedenfalls vom Widerspruch der Schule her verstanden werden. Was dem Begriff der Emanzipation überhaupt im pädagogischen Bereich angetan wird, beschreibt Christian Gremmels so:

"Die in öffentliche Geltung gesetzten Begriffe schirmen sich gegen ihre Inhalte ab. Diese werden durch Tabuisierung der Diskussion entzogen, jene durch Ritualisierung 'gegen Widerspruch immunisiert' (Marcuse)."¹

2. Soziologischer Ansatz

Während also in Vierzigs Konzept die Unterrichtsorganisation den Inhalt Emanzipation nicht zum Zuge kommen läßt, ist dieser Inhalt einem anderen Konzept als Anfangsmotiv viel betonter vorangestellt: dem sozialtherapeutischen Religionsunterricht, wie ihn vor allem Dieter Stoodt vertreten hat.¹⁾ Stoodt geht es um die Auslegung der Religion auf Emanzipation. Dabei entgeht Stoodt der Aporie einer allgemeinen Religionsdefinition, indem er seine Untersuchung ausdrücklich auf einen Teilaspekt der Religion beschränkt, nämlich die geschichtlich und gesellschaftlich bedingte Verfassung religiöser Tradition. Diese Bedingungen schlagen durch im Prozeß der Vermittlung religiöser Tradition, besonders in der grundlegenden Vermittlung durch die Familie. Stoodts Gegenstand ist also die gegenwärtige Verfassung von Religion in der Bedingtheit durch die religiöse Primärsozialisation.²⁾

Das damit thematisierte Verhältnis von Religion und Gesellschaft versucht Stoodt in Abgrenzung gegen zwei Positionen zu bestimmen, deren eine Religion von einer besonderen Wirklichkeit her geprägt sieht, die sich dem erfahrungswissenschaftlichen Zugang entzieht, deren andere Religion als Element der Wirklichkeit sieht, das erfahrungswissenschaftlich ausgeschöpft werden kann. Beiden Positionen fehle es am kategorialen Rahmen, in dem Religion und Gesellschaft aufeinander bezogen werden können.³⁾ Stoodts Entwurf ist aber nicht eine rein wissenschaftliche Fortschreibung von den genannten Positionen her, sondern verfolgt ein ganz bestimmtes Interesse,

-
- 1) D. Stoodt: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich. In: Dahm/Luhmann/Stoodt: Religion - System und Sozialisation. Luchterhand, Darmstadt/Neuwied 1972. Weitere Veröffentlichungen von Stoodt im Lit. Verz.
 - 2) aaO.S.191: "... richten lediglich den Blick auf die Religion, wie sie in der Sozialisation vorkommt".
 - 3) aaO. S. 193: "Wir müßten sagen, was wir unter 'Religion' verstehen ... und zweitens zeigen, daß religiöse Phänomene, die diesem Begriff entsprechen, ... tatsächlich nachweisbar sind. Dann wäre der Religionsbegriff theoretisch abgesichert und empirisch verifiziert."

nämlich an den "Möglichkeiten und Unmöglichkeiten gesellschaftlichen Wandels".¹⁾ Stoodt will wissen, ob Religion als Funktion gesellschaftlichen Wandels bestimmt werden kann, und meint, daß dieser "Wandel" weder von der rein theologisierenden noch von der rein politisierenden Position aus schlüssig betrieben werden kann. In beiden Haltungen sieht er die Tendenz, Bewußtseinsprozesse von den sie bedingenden, immer auch religiös angereicherten Sozialisationsprozessen zu trennen. Die unaufgeklärten Motivationszusammenhänge des Bewußtseins verhindern nun die "Emanzipation", weil ohne die Abhängigkeiten auch die möglichen Wirksamkeiten des Bewußtseins nicht berechnet werden können. Gerade durch das Theologisieren wird Religion neutralisiert und Gesellschaft stabilisiert. Dem Begriff der "neutralisierten Religion" entsprechend (greifbar in Haltungen wie Innerlichkeit, Unmündigkeit, Konformismus), müßte Stoodt auch von neutralisiertem politischen Anspruch reden können (greifbar in Rebellionshaltung, Institutionsnegativismus, Ritualismus u.a.). Daß beide Gruppen als neutralisierte Religion geführt werden, will sagen, daß im ausschließlichen Politisieren wieder unreflektierte Religiosität durchschlägt, wie umgekehrt der Sozialcharakter im Theologisieren.²⁾

1

a. Individuelle Emanzipation

Wenn diese Sozialisationsbedingungen aufgearbeitet werden sollen, dann offenbar nicht, um das Individuum an sich bedingungsfrei zu machen, aber doch ihm ein andersgerichtetes Handeln zu ermöglichen, als seine Sozialisation ihm vorschrieb. Stoodts Konzept enthält durchaus das Moment, daß gesellschaftliche Praxis eine für die Emanzipation des Individuums konstitutive Bedeutung hat; allerdings auch dieses, daß die Emanzipation des Ich der der Gesellschaft vorangeht, wie gewisse "positive Ziele der Aufar-

1) Stoodt, a.a.O. S. 199 f.

2) vgl. die tabellarische Zusammenstellung dieser Merkmale: a.a.O. S. 231

beitung" zeigen, die den Charakter symbolischer, also bewußtseinsbildender Interaktion haben, etwa "Einübung in die Klage", "Provokation des Friedens", "herrschaftsfreie Kommunikation"¹⁾, alles Vorhaben, die als Antizipation den Wandel der Wirklichkeit nach sich ziehen sollen.

Im Verlauf dieser Aufarbeitung wird zunächst untersucht, wie die Bestimmtheit des Bewußtseins durch das Sein zustande gekommen ist, nämlich in der ganzen Länge und Breite des Sozialisationsprozesses. Dabei zeigt sich ein Komplex verschiedenster Elemente und Ebenen - "im emotionalen, sozialen und politischen wie auch intellektuellen Bereich"²⁾, die sich gegenseitig relativieren und durchsetzen: wie sich etwa Psychologismen gesellschaftlich analysieren lassen, so lassen sich politische Einschätzungen psychologisch deuten; d.h. die Wirklichkeit zeigt sich nicht in einsinnigen Bedingungsverhältnissen. Dieses Wirklichkeitsverständnis beschreibt die Konsistenz und Struktur der Wirklichkeit als offen, uneindeutig, unentschieden und mehrdimensional. Der Religionsbegriff bezieht sich auf diese Ambivalenz der Wirklichkeit, wenn er Religion als Moment und als Komplement der Wirklichkeit im Rahmen ihrer Veränderbarkeit begreift. Dies ist insofern ein korrelatives Verhältnis, als in der Wirklichkeit, wenn sie im Geflecht ihrer Funktionsverhältnisse schwimmt, Zielkräfte nicht lokalisiert werden können, wenn nicht im *Sog* eines Außenbereichs, als der hier Religion offenbar gilt: Gesellschaftlich greifbar wird Religion in einer "reduzierten Gestalt!"³⁾

Hier zeigen sich nun Unklarheiten, aus denen Stoodt nach der hilfreichen Analyse von Neutralisationsmechanismen nicht herausfindet. An Stoodts emanzipatorischen Anspruch sind vor allem in drei Richtungen kritische Anfragen zu stellen: bezüglich der Selbstwirkung der Religion, der Relativität der Wirklichkeit und der sekundären Sozialisation.

1) vgl. die tabellarische Zusammenstellung aaO. S. 231

2) aaO. S. 194

Erstens: Wenn Stoodt der Religion eine zwar neutralisierte, aber potentiell anzunehmende "Wirkung ihrer selbst",¹⁾ eine traditionsstiftende Eigenmächtigkeit (z.B. im "Leitfaden der Gebote und ... demonstrativen Handeln Jesu"²⁾) zuspricht, wird der zugrunde gelegte eingeschränkte Religionsbegriff überzogen. Wenn politische Theorie nur relativiert als das Bewußtsein in bestimmter Weise sozialisierter Individuen erscheint, wird der parteiliche Anspruch politischer Theorie abgewiesen.

Zweitens: Wenn sich innerhalb der vielfältigen Beziehungen, Komponenten, Wertgefüge der Wirklichkeit auch die Analyse dieser Konstellationen relativiert, wird das Bewußtsein dieser Relativität zum eigentlichen Identifikationspunkt. Identität wird sich aber nicht durchhalten können, wenn ihr das, woran sie sich begreift, die Realität, immer wieder zerfällt. Ein kontinuierlicher Handlungszusammenhang kann nicht erzielt werden, weil in der Wirklichkeit kein Korrelat zur Identität des Individuums angenommen wird. Die Dialektik von Religion und Gesellschaft, von Bewußtsein und Sein zeigt sich als bloß formal. Inhaltlich bleibt es beim Primat des Bewußtseins.

Drittens: Die Aufklärung der primären Sozialisation vollzieht sich didaktisch als Bestandteil der sekundären und unterstützt damit den Ablöseprozeß, den das Kind in der Schule gegen die Eltern, in der Gesellschaft gegen die Familie durchmacht. Der sozialtherapeutische Unterricht, der sich selbst an seiner Wirkung für den gesellschaftlichen Wandel messen will, betreibt zweifelsfrei nur die Emanzipation von der Primärsozialisation, ohne zu bedenken, wie weit er damit einen Beitrag zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Reproduktion leistet.

1) aaO. S. 221

2) vgl. die tabellarische Zusammenstellung aaO. S. 231

b. Emanzipation und Bürgerlichkeit

Die Schwierigkeiten, in die Stoodt gerät, ergeben sich aus dem verengten sozialwissenschaftlichen Ansatz, daß er Religion lediglich so in den Blick nimmt, wie sie "vorkommt"¹⁾. Daß die Aufarbeitung, besser eigentlich: Abarbeitung des Sozialisationszusammenhangs Voraussetzung der Emanzipation sei, mag zutreffen. Fraglich ist aber, woher die Kriterien der positiven Veränderung genommen werden werden sollen, nachdem nun das Feld frei, der Platz geräumt ist. Der Religionsbegriff, wie er ihn seiner Untersuchung zugrunde gelegt hat, hilft nicht weiter, weil er nur Ist- und keine Soll-Werte liefert. Auf der wissenschaftlichen Methode des bloßen Sichtens²⁾ läßt sich auch keine gesellschaftstheoretische Begründung solcher Kategorien der Veränderung aufbauen. So bleibt als Ausweg nur der Schritt zur Spekulation, zur Annahme einer Religion an sich, wobei diese Annahme nach dem eigenen Wissenschaftsverständnis gar nicht verantwortet werden kann. Das Religionsverständnis korreliert einem Defizit an Wirklichkeitsanalyse.

Vielleicht erscheint es nach dem Gesagten nicht mehr ganz nebensächlich, daß die Gruppen, aus deren Beobachtung Stoodt seine Untersuchungsergebnisse gewinnt, ausschließlich bürgerlicher Herkunft sind. Neutralisierte Religion hieße dann, daß sich Religion auf Momente bürgerlicher Sozialisation reduziert hat, daß also weder Religion in die Bürgerlichkeit eingreift noch diese auf Religion ausgreift. Nun dürfen diese Erkenntnisse zwar durchaus für die Gesellschaft insgesamt verallgemeinert werden, da nicht-bürgerliche Sozialisation in unserer Gesellschaft keineswegs proletarische Sozialisation ist, sondern bürgerlich beherrschte Sozialisation, aber die Frage nach der Religion sollte sich nun anders stellen: Soll die Emanzipation eigentlich nur das neutralisierte Verhältnis zwischen Religion und bürgerlicher Gesellschaft aufheben (im Sinne einer Erneuerungsbewegung) oder die bürgerliche Gesellschaft?

1) o. S. 101

2) o. S. 102

3. Der allgemeine Rahmen der pädagogischen Ansätze

Heinz Grosch stellt in seiner umfassenden Darstellung der Religionspädagogik in ihrer Entwicklung und Verzweigung¹⁾ dar, wie die allgemeine Diskussion um die Reform des Bildungswesens im Grunde auf die Alternative zurückgeführt werden kann, "ob das zu Lernende oder der Lernende den Vorrang habe"²⁾. In den Anforderungen der - vorläufig so zu nennenden - "modernen Industriegesellschaft" verschränkt sich das, was herkömmlich sowohl im pädagogischen Selbstverständnis wie in der schulischen Organisation als materiale und formale Bildung unterschieden war. Diese Integration zeigt aber wieder ähnliche, freilich verschobene Aspekte in der Betonung entweder der Beherrschung von Techniken oder der Verwirklichung von Zielen. Der Streit dieser beiden pädagogischen Positionen ist der Prozeß dieser Integration.

a. Der technokratische Ansatz

Die erste Position, die Grosch in philosophischer Grundsätzlichkeit bei Karl Steinbuch³⁾ vertreten sieht, geht von einer anscheinend (nämlich nicht weiter analysierten) eigendynamischen technisch-wissenschaftlichen Progression aus und definiert Gesellschaft als organisierte Bewältigung der daraus entstehenden Probleme.⁴⁾ Dem Phi-

1) H. Grosch: Religionspädagogik am Scheideweg. Mohn, Gütersloh 1974.

2) aaO. S. 66.

3) K. Steinbuch: Falsch programmiert. dtv, München 1969

4) Damit wird die wachstumsorientierte kapitalistische Produktionsweise als naturgegeben hingestellt. Der Begriff der "kapitalistischen Produktionsweise" wird im bildungsökonomischen Teil dieser Arbeit von ihrer Wirkung auf das Erziehungswesen her erschlossen. Vorläufig werden folgende Stichworte genannt: 1. Die private Aneignung der **Produktionen** im Widerspruch zum gesellschaftlichen Charakter der Arbeit; 2. Die Wachstumsorientierung zur Sicherung des Mehrwerts durch die Arbeitskräfte bei gleichzeitiger Rationalisierung der Arbeit selbst; 3. Die Konkurrenz mit den Folgeerscheinungen der Produktionsanarchie und gleichzeitig der Konzentration.

Nachtrag zu Anm. 4:

Wachstumsorientierung ist ein prinzipielles Merkmal der kapitalistischen Produktionsweise, unabhängig von akut verordneter Stagnation und krisenhafter Entscheidung in den "Grenzen des Wachstums":

"Es handelt sich einmal um die Unternehmerfunktion, die ja spezifisch mit Innovation und Wachstum zu tun hat. Die Ausübung dieser Funktion war - und bleibt - grundsätzlich legitim, solange 'Wachstum' ein vorrangiges Ziel darstellt. Mit der Innovationsfunktion ist zugleich ein Risiko verbunden, von der (sic!) her die unternehmerische Prämie im Sinne von Gewinnchancen und Entscheidungsbefugnissen legitimiert wird. Müßte aber, wenn es darauf ankommt, von Dynamik und Wachstum zu Statik und Stabilität überzuleiten, mit der Funktion nicht auch deren Legitimität zerbrechen?"

Krockow, Chr. Graf v.: Demokratie vor den Grenzen des Wachstums. In: Evangelische Kommentare H.1, 1976, S.11

losophischen und Theologischen fällt dabei die Aufgabe zu, zu sichern, daß die aus diesem Prozeß mit sachlicher Notwendigkeit sich ergebenden Belastungen dann auf gesellschaftlicher Seite auf eine entsprechende Belastbarkeit treffen. Theologie im besonderen gilt als "abhängige Variable je neu vollzogener politischer Entscheidungsprozesse!"¹⁾

Die Übereinstimmung mit dem Globalziel bei Vierzig/Kreis ist nicht zu übersehen:

"Fähigkeit, die religiöse Frage in den jeweiligen Entscheidung- und Konfliktsituationen zu stellen ..."2)

Religiöses Denken besteht demnach im Aufsuchen der Einheit, der Ganzheit, des Sinns der Wirklichkeit und hat insofern einen tendenziell apologetischen Zug. Was soll es z.B. heißen, Sinndeutungen durchzuhalten (so Lernziel 3.1.2.8), offenbar in einer Lage, die akut keine Sinndeutung zuläßt? Entweder wird ein begründeter Zusammenhang zwischen der realen, sinnwidrigen Lage und möglichen sinnvollen Verhältnissen gesucht (und mit dieser Frage nach einer Gesellschaftstheorie stellt sich auch die nach Religion) oder, falls dieser Zusammenhang nicht begründet wird, der Sinn wird der jeweiligen Lage qua Religion addiert. Dann ist die Gesellschaft überhaupt der Aufgabe enthoben, Sinn zu liefern oder zu haben: Diese zweite Möglichkeit ist nicht nur bei Vierzig/Kreis wahrgenommen, sondern in der lernzielorientierten Religionspädagogik allgemein, so bei Günter Stachel, der eine Orientierung an den "Normen, in denen alle oder fast alle Glieder der Gesellschaft übereinkommen können", fordert³⁾. Die Normen sind also wieder "abhängige Variable je neu vollzogener Entscheidungsprozesse" und werden von der Gesellschaft hergenommen. Natürlich meinen die Autoren das nicht so anpasserisch, sondern wollen im Vorfindlichen nur den Anknüpfungspunkt für emanzipa-

1) Grosch, aaO. S. 70

2) Vierzig/Kreis, aaO. S. 61

3) Heinemann, Stachel/Vierzig: Lernziele und Religionsunterricht, aaO. S. 33

torische Absichten finden: Theorie der Emanzipation also, aber ohne Theorie dessen, wovon emanzipiert werden soll. Daher kann diese Theorie nicht greifen. Dieser Punkt immerhin, die anzustrebende "Gesellschaftsfähigkeit" des Schülers ist ein in der lernzielorientierten Religionspädagogik enthaltenes richtiges Moment.

b. Der demokratische Ansatz

Bei dem, was Grosch dann als demokratischen Ansatz dem technokratischen gegenüberstellt, beruft er sich auf Hartmut von Hentig¹⁾, der den Primat des Individuums gegenüber der technologisch bestimmten Gesellschaft auf den Begriff der Selbstbestimmung bringt. Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft wird dabei so gesehen, "daß die gesellschaftlichen Voraussetzungen für dessen jeweilige Selbstverwirklichung geschaffen werden"²⁾ müssen. Einerseits wird hier also ein Bedingungsverhältnis gesehen (die Gesellschaft ist gegenüber dem Individuum das jeweils Vorläufige), andererseits eine Abgrenzung (die Selbstverwirklichung des Individuums löst die gesellschaftlichen Verhältnisse gewissermaßen ab). Ein immerhin realistisch geprägtes Denken: Unter dem faktischen Leidensdruck drängt es sich dem Individuum auf, die Gesellschaft als das ihm Fremde und sich als das letztlich Nicht-Gesellschaftliche zu sehen.

Mit dem Begriff der Religion werden unter dieser Voraussetzung Bestimmungen abgedeckt, die via negationis gewonnen wurden: das "Rätsel"³⁾, das "Nicht-rational-Erreichbare"⁴⁾, das "Residuum"⁵⁾. Diese Zwischenform, in der das Individuum einerseits seine Identität jenseits der Sozialbeziehungen findet, sich andererseits ständig mit diesen vermitteln muß, entspricht sehr genau dem Stödrschen Konzept, wonach die Sozialisation das Individuum festnagelt, seine Wirkungsmöglichkeiten neutralisiert, so daß

1) H.v.Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968

2) zit. n. Grosch, aaO. S. 73. Vgl. auch vorher: "Im Zeite-

die gesellschaftliche Beeinflussung abgearbeitet werden muß, bis das Individuum auf den Spielfeldern herrschaftsfreier Kommunikation und symbolischer Interaktion sich selbst neu bestimmen kann, sein Verhalten in den Sozialbeziehungen ändert und dadurch diese selbst in die Veränderung zieht.

Im Vergleich zwischen dem lernzielorientierten und dem sozialtherapeutischen Konzept ist das Verhältnis von Übereinstimmung und Unterschied aufschlußreich: Übereinstimmung besteht im Leitbild des nonkonformistischen Menschen. Wird von dieser Übereinstimmung her die scheinbar unterschiedliche politische Stoßrichtung beider Entwürfe überprüft, so zeigt sich eine ähnliche Funktion: im ersten Fall dient die Religion der Apologie der technologischen Hemmungslosigkeit, im zweiten Fall der Kompensation der individuellen Auswirkungen dieses Raubbaus.⁶⁾ Beide dienen so der Reproduktion eines durch diese Hemmungslosigkeit gekennzeichneten Systems. Grosch kann immerhin das notwendige Nebeneinander beider Entwürfe registrieren, freilich um auch vor diesem Tatbestand zu resignieren:

"Soll sich der Religionsunterricht als Ort einer die Schule sanktionierenden Normenvermittlung" oder "als Gegenüber zur Schule verstehen ... Fragen über Fragen. Sie nicht zu stellen, hieße: die Rechnung ohne den Wirt zu machen."⁷⁾

alter der hohen Interdependenz und Abstraktion ... kann die Selbstbestimmung des einzelnen nicht mehr allein durch Stärkung, Belehrung und Bildung des Individuums gesichert werden ..." zit.n. Grosch, aaO. S. 73

3) zit.n. Grosch, aaO. S. 74

4) aaO. S. 75

5) zit. n. aaO. S. 76

6) bzw. geht es im zweiten Fall um die Rettung des menschlichen Selbstbewußtseins, das offenbar nur noch in der gesellschaftlichen Immunität sich sichern kann.

7) Grosch, aaO. S. 80 f.

c. Die Verschränkung beider Ansätze

Die Resignation der pädagogischen Besinnung vor der bildungspolitischen Zweigleisigkeit zeigt sich bei der Interpretation vorliegender Bildungspläne. Der "Exkurs über den Strukturplan" für das Bildungswesen¹⁾ konstatiert dessen doppelte Akzentuierung: einmal im Sinne des demokratischen Ansatzes (da werden genannt die Chancengleichheit, das individuelle Lernen, die durchlässigen Bildungsgänge), dann im Sinne des technokratischen Ansatzes (da werden genannt Fertigkeiten, Lernprogramme, wissenschaftliche Orientierung schon im Primarbereich, Leistungsgruppen).²⁾ Wenn Grosch diese Verschränkung der Leitziele Emanzipation und Effizienz darstellt als einen "Kompromiß, dem man weitgehend zustimmen muß"³⁾, wird er dem Phänomen in keiner Weise gerecht. Er denkt hier in der Weise pluralistisch, daß er beiden Konzepten ein gewisses Recht einräumt (und vielleicht nur der sozialtherapeutische Anteil am Gesamtcurriculum noch zu wünschen übrig lasse: Gesellschaftspolitik als Verteilungspolitik - ein sozialdemokratisches Merkmal). Damit setzt auch er eine Polygenese der gesellschaftlichen Kräfte voraus und sieht unter dem Aspekt dieses freien Kräftespiels

"die eigentliche politische Problematik ... in der deutlichen Tendenz auf lückenlose staatliche Monopolisierung"⁴⁾.

Der Versuch einer Ortsbestimmung des Religionsunterrichts bringt dieses Denken ins Dilemma, indem der Religionsunterricht weder aus einer der beiden Teilkräfte begründet werden soll (wegen drohender Vernachlässigung der jeweils anderen), noch eine Addition beider Herleitungen vollzogen werden kann (wegen des Widerspruchs zwischen beiden Kräften), noch eine Begründung aus gesellschaftstheoretischem Zusammenhang versucht werden darf (wegen des polygenetischen Vorverständnisses).

1) Grosch, aaO. S. 76

2) aaO. S. 77 f.

3) aaO. S. 79

4) aaO.

Auf die Frage nach der Kraft, die sich mit der Forderung und Förderung der individuellen Emanzipation in bildungspolitischen Entscheidungen immer wieder durchsetzt, wird hier die Antwort versucht und untersucht, es sei dieselbe Kraft, die die wachstumsorientierte Technokratisierung betreibt und beschleunigt, nämlich die kapitalistische Produktionsweise. Das heißt: es geht bei der Konvergenz der beiden Leitziele nicht nur um den Ausgleich individueller Defizite zur Erhaltung von Arbeitsvermögen, sondern es geht wesentlich um ein bestimmtes Quantum an Persönlichkeit, um einen Bedarf an Individualität, und zwar nicht mehr wie im früheren mehrgliedrigen Schulsystem reserviert für Angehörige einer bestimmten Klasse, sondern integriert mit spezialisierten Berufsfertigkeiten. Der bildungsökonomische Zusammenhang des widersprüchlichen Phänomens gehört unbedingt ins Nachdenken über die Möglichkeit öffentlichen Religionsunterrichts.

II. Theologische Ansätze

4

Bevor aber der Religionsunterricht im Bedingungsfeld von religiöser Sozialisation und gesellschaftlicher Qualifikation dargestellt wird, soll noch auf Richtungen der Religionspädagogik eingegangen werden, die auf verschiedene Weise sich der Integration in die allgemeine Pädagogik und der damit verbundenen Vereinnahmung durch die herrschende Tendenz des Bildungswesens verweigern und im Gegenentwurf zu einem unsinnigen pädagogischen Proporz-Verfahren am Gesamtanspruch eines theologischen Begründungszusammenhangs festhalten.

Am unbefriedigendsten ist die Position, in der Theologie, die als didaktische Theologie bezeichnet wird, von der Didaktik aufgenommen wird. Die beiden anderen Positionen sind darin unbestechlich, daß sie den realen Leidensdruck, der sich als Antagonismus zwischen Individuum

und Gesellschaft ausgibt, weder legitimieren (technokratisch), noch kompensieren (demokratisch), noch zu einer didaktischen Chance stilisieren, sondern ihn ernst nehmen, wobei diese Fremdheit der Gesellschaft im einen Fall in der Kategorie des Glaubens festgeschrieben, im andern Fall in der Kategorie der Analyse aufgearbeitet wird. Weder fortschrittsgläubig noch kompromißbereit, noch didaktisch "problematisierend", bleibt in diesen beiden Ansätzen die Welt, genauer: die Gesellschaft so recht als Jammertal aufgefaßt.

1. Der Didaktische Ansatz

Zuerst zur Position, die Grosch selbst einnimmt, dessen Darstellung der Bildungstendenzen oben aufgegriffen wurde. Grosch findet bei der Durchsicht der relevanten Unterrichtskonzepte gewisse anthropologische Prämissen, die darin übereinstimmen, daß in ihnen das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft als antagonistisch aufgefaßt wird.

"Die einzige 'anthropologische Konstante' ist eine rein formale - die Verdammnis des Menschen zum Konflikt."¹⁾

Der Konflikt als Form - das ist nun die Größe, in der sich nach Grosch ein anthropologisches und ein pädagogisches Moment, die beide inhaltlich unbestimmbar bleiben, verbinden.

2. Das anthropologische Moment

Die Verunsicherung des Subjekts, das sich überhaupt nur noch als verunsichertes identifizieren kann, macht den Konflikt zur Dauereinrichtung, zur Konstanten seines Selbstverständnisses. Institutionen werden substituiert durch Diskussion, Problematisierung, "Dauerreflexion".

1) Grosch, aa. S. 16

2) aa. S. 17. (wie Schönschön'scher Fehleinschätzung)

Dabei schlägt das Freiheitsbewußtsein um "in das Bewußtsein unüberbietbaren Ausgeliefertseins"¹⁾. Diese Sisyphearbeit anthropologischer Selbstvergewisserung wird dadurch besonders bitter, daß es bei diesen Diskussionen inhaltlich um Entwürfe geht, die dem Menschen anthropologische Bestimmung überhaupt absprechen, sei es, daß der Marxismus vom "ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse", sei es, daß der Behaviourismus von der Funktion wirkender und wirksam gewesener Reize spricht.²⁾ Anthropologische Bestimmung im Akt der Vermittlung des anthropologischen Nichts!

b. Der Religionsunterricht als Dauerreflexion

Diese existentialistische Interpretation, die Identität des Menschen in einer Kategorie des "Nichts von Seien-dem" festzumachen, wird dann theologischem Denken gleichgesetzt.

"Und dennoch drängt sich dem Theologen angesichts der beschriebenen Szene der Gedanke auf, daß hier vielleicht ein Grundaspekt menschlicher Existenz überhaupt anschaulich wird - der Grundaspekt, den Paulus im Blick gehabt haben mag, als er im Brief an die Römer der Klage des *ταλαίπωρος ἀνθρώπου* Raum gab... Diese Frage aufwerfen, heißt: das zentrale Problem der Religionspädagogik - das Vermittlungsproblem - ansprechen, heißt: die 'didaktische Dimension' des theologischen Denkens zum Gegenstand machen."³⁾

Die Religionspädagogik kann von der Theologie her begründet werden, sofern diese selbst didaktisch zu begründen ist. Ein Zirkelschluß, zu dem Grosch noch anmerkt:

"Daß die Formel 'didaktische Dimension' das Problem der Inhalte einschließt, sei (vielleicht überflüssigerweise) angemerkt."⁴⁾

1) Grosch, aaO. S. 173

2) vgl. Wörterbuch der marx.-len. Soziologie (Hrsg. W. Lichhorn u.a.). Westdeutscher, Opladen, 2.Aufl.1971, S. 489

3) Grosch, aaO. S. 173

4) aaO. S. 173, Anm. 9

Hier wird behauptet, daß von diesem diskursiven Ansatz her das Problem der Inhalte nicht gelöst werden kann, außer daß - wie es bei Grosch geschieht - mit der didaktischen Scheinlegitimation nun theologische Gegenstände gerade unvermittelt in den Unterricht eingebaut werden können. Als religionspädagogische Gegenstände kehren so wieder: die "loci communes des christlichen Glaubens"¹⁾ (als welche genannt werden: die Anerkennung der menschlichen Begrenztheit, die Gewißheit der Ansage und Zusage Gottes, die Hoffnung auf die Überholung der individuellen und gesellschaftlichen Existenz), dann die "Urkunde und Urkunde des Glaubens" im Sinne einer Bibelorientierung²⁾, dann das ein Handeln erst ermöglichende "vorgängige Tun Gottes"³⁾ u.a.

c. Der religionspädagogische Schonraum

Zu fragen ist, welchen gesellschaftlichen Ort ein so verstandener Religionsunterricht haben soll: einerseits natürlich einen Ort inmitten der Gesellschaft, sofern dort die Dauerreflexion aller praktischen und theoretischen Probleme stattfinden soll; andrerseits natürlich einen gesellschaftlich ausgegrenzten Ort, sofern im Schnittpunkt der Probleme, an der Nullstelle des Konflikts sich die Möglichkeit von "Innovationen"⁴⁾ auf tun soll. Wie muß eine Gesellschaft beschaffen sein, in der der Religionsunterricht diesen Platz haben kann? Hat er ihn etwa schon? Was wäre politisch zu tun, damit er ihn erhält? Offenbar sieht Grosch die Möglichkeit dieses Unterrichts in seiner jetzigen juristischen Konstruktion vorgezeichnet⁵⁾ und es entbehrt nicht der politischen Naivität, wie er - blind für den Gewaltcharakter des tatsächlichen Prozesses - die Verfassung einklagt:

1) Grosch, aaO, S. 17²

2) aaO, S. 17⁶

3) aaO, S. 18²

4) aaO, S. 18⁸

5) aaO, S. 203 f.

"Dieses Fach oder dieser Lernbereich müßte in seiner inhaltlichen Struktur freigehalten werden vom Einfluß des machthabenden Interesses."¹⁾

(Wie soll der Einfluß dieses Interesses aufgehalten werden, wenn es die Macht hat?) Oder:

"Der nicht auszuschließenden Gefährdung vor allem des sozialwissenschaftlich verantworteten Faches durch staatliche Beeinflussung und/oder weltanschaulich geprägte Gruppen, die ihren Einfluß bei Kulturausschüssen der Parlamente, bei Ministerien und Dezernaten geltend machen können, müßte durch enge Kooperation mit den Fachvertretungen ev./kath. Theologie und Religionskunde in den Ländern und an den Hochschulen entgegengewirkt werden."²⁾

Durch Theologisierung des Didaktischen entfernt sich Grosch von dessen tatsächlichem Ort, der hier gefährvoll beschriebenen Ebene bildungspolitischer Entscheidungen.

2. Der konfessionelle Ansatz

a. Das problematische Problem

Als konfessionell im wörtlichen Sinne wird hier ein Ansatz bezeichnet, der die religionspädagogische Situation wesentlich als Bekenntnis-Situation beschreibt. Bei Gisela Kittel verbindet sich dieser konfessionelle Ansatz mit einer Kritik der pädagogisch orientierten Konzepte, denen sie eine "Verflüchtigung aller Realitäten" vorwirft, die mit der unrealen, abgehobenen Verabsolutierung des menschlichen Subjekts zusammenhänge.³⁾ Besonders treffend ist dabei Kittels Kennzeichnung dieser Verflüchtigung durch den Grundbegriff des Problems, bzw. des Problematisierens, weil darin ausgedrückt ist, daß es sich bei der Verabsolutierung des menschlichen Subjekts nicht um eine inhaltlich bestimmte Priorität im Sinne des Humanismus handelt, sondern um eine Konstruktion, die aus dem unabsehbaren Hin und Her des Zergliederns und Abwägens resultiert: Das

1) Grosch, aaO. S. 189

2) aaO. S. 193

3) G. Kittel: "in sich selbst verkrümmt". In: Der Evangelische Erzieher 1973 (H.25), S. 424

Problem als Entschuldigung für ein ratloses Wirklichverständnis wird zum Nährboden der Persönlichkeit. Es ist anerkennenswert, daß Gisela Kittel gegen den Relativismus einen Wahrheitsanspruch, gegen den Positivismus eine Überzeugung setzt. Allerdings muß sich die Sympathie darauf beschränken, daß es sich bei Kittel um offenbare (ihr offenbarte!) Ideologie, bei den kritisierten pädagogischen Entwürfen um versteckte, sich gar ideologiekritisch gebende Ideologie handelt.

Zunächst ist zu bemängeln, daß Kittel diese pädagogischen Entwürfe wie ihren eigenen als Ausfluß einer bestimmten, eben anderen Sicht des Menschen und der Welt, eines bestimmten geistigen Hintergrundes versteht. Sie versteht nicht, daß diese Entwürfe in der Verschärfung ökonomischer Krisen hervorgetrieben werden, unter dem Diktat bildungsökonomischer Daten. Sie können also nur als Lösungsversuche bestimmter Schwierigkeiten im Ausbildungssektor kritisiert werden.

Kittel mißt die Pädagogik an dem, was sie für sich selbst in Anspruch nimmt, daß nämlich der Mensch im Glauben

"um eine Wahrheit (weiß), die dem Menschen entgegensteht; er bezeugt eine Wirklichkeit, die der Mensch nicht in die eigene Wirklichkeit auflösen kann."¹⁾

Wenn also solche ökonomischen Abhängigkeiten bestehen - und Kittel dürfte das kaum leugnen - dann ist dies nach Kittel als Selbstverkrümmung und Entfremdung eines potentiell freien Denkens (besser: befreien oder zur Freiheit berufenen) zu beurteilen. Würde Kittel die gegenwärtige Pädagogik als unangemessenen Lösungsversuch von Bildungsproblemen kritisieren, dann müßte sie auch ihren eigenen Ansatz diesem Kriterium unterwerfen. Damit würde sich die Wahrheitsfrage radikal verändern: sie wäre nicht mehr zu beantworten mit der Berufung auf den Glauben, sondern mit der Überprüfung der Angemessenheit solcher Entwürfe an die Gesetzmäßigkeiten des gesellschaftlichen Prozesses, und dessen Theorie würde Wahrheit beanspruchen.

1) Kittel, aaO. S. 434

b. Welt als Fremde

Wenn Kittel das, was sie der gegenwärtigen Pädagogik nachweist, vorrangig die Inhaltslosigkeit, an einer Realitätsfülle mißt, die der Welt und dem Menschen entgegensteht, dann bleibt diese Welt als im Prinzip "mangelhaft" verstanden. Dies ist nun ein Vor-Urteil, das sicher an generellen Erfahrungen festgemacht werden kann, das aber begrifflich unklar mit der Sinn- und Lieblosigkeit, mit der Kälte und Leere der Welt belegt wird.

"Weil Christus in die Welt gekommen ist, darum ist ihm diese Welt nicht mehr leer, ohne Inhalt und kalt, sondern er sieht sich von einem Licht angestrahlt, das nicht aus ihr selbst ist."¹⁾

"Aber vielleicht ist diese Pädagogik und Religionspädagogik eben darin auch nur ein Spiegel und theoretischer Reflex einer Welt, in der es weder Sinn, noch Wahrheit, noch Liebe gibt, einer Welt, an deren Leere und Kälte Heranwachsende am Ende verzweifeln müssen?"²⁾

Diese Erfahrungen sind zweifellos real; ob die Alternative, an ihnen zu verzweifeln oder einen ausdrücklich als unvermittelbar beschriebenen Glauben zu bezeugen, so besteht, ist nicht entschieden. Wenn Liebe und Wärme vermißt werden in dieser "Welt", dann impliziert das zumindest, daß diese Begriffe auch nach gesellschaftlichen Bestimmungen verlangen, die nicht gegeben sind. Bei Kittel erübrigt der Glaube die Analyse der Bedingungen eigener Erfahrung und eignen Denkens. Deren Unergiebigkeit für die Wahrheitsfindung, für die Beantwortung der Sinnfrage ist vorentschieden. Das Ausscheren aus dem didaktischen Diskurs, der bei Grosch noch konstitutive Bedeutung hatte, wird schließlich zum Rückzug, wenn Kittel die vermehrte Einrichtung von Schulen "privater Trägerschaft"³⁾ empfiehlt. Dies hier abzulehnen, hat zunächst wenig mit der appellativen Weltverantwortung des Glaubens zu tun, sondern damit, daß dieser Empfehlung die tatsächlichen Vergesellschaftungstendenzen entgegenstehen, und auch diese Privatheit müßte ihre Möglichkeit und Bedeutung in ein diskutables Bild von der Gesellschaft einzeichnen und veröffentlichen.

1) aaO. 434

2) aaO. S. 433

3) K. H. H. 1974, S. 28.

3. Der analytische Ansatz

a. Der emanzipatorische Engpaß

In einem kritischen Aufsatz zum emanzipatorischen Religionsunterricht beschäftigt sich Reinhard Dross mit der Frage, weshalb das Lernziel Emanzipation, das einem in der allgemeinen Pädagogik längst formulierten Postulat entspricht¹⁾, im Curriculum kaum eines anderen Faches so ausdrücklich wird wie in dem des Religionsunterrichts:

"In diesem Zusammenhang wird dem RU zuweilen sogar zuge-
traut, daß von ihm besondere, von anderen Schulfächern
nicht erreichbare, emanzipatorisch-gesellschaftskriti-
sche Wirkungen ausgehen könnten, so daß er zu einem not-
wendigen Bestandteil der pluralistisch konzipierten Schu-
le wird."²⁾

Die Verselbständigung dieses Lernziels im Religionsun-
terricht muß skeptisch gegen das vorgetragene emanzipato-
rische Selbstverständnis der öffentlichen Schule machen
und eine genaue Analyse der Bedingungen und vor allem der
Behinderungen nach sich ziehen, die der Emanzipation so-
wohl im schulischen wie im gesellschaftlichen Raum über-
haupt entgegenstehen. Der Zwiespalt, sich in der Gemein-
samkeit mit und in der Besonderheit gegenüber öffentlich-
schulischem Selbstverständnis darzustellen, wird in der
Religionspädagogik tendenziell so gelöst, daß man sich pä-
dagogisch auf das konzentriert, was das gesellschaftliche
Interesse der Schule am Individuum versäumt. Damit wird
eine Engführung der Emanzipation betrieben, durch die zwar
vielseitige Individuen, fähige Persönlichkeiten ausgebil-
det werden, was aber kaum in der Weise sich niederschlägt,
daß solche Persönlichkeiten in gesellschaftliche Entwick-
lungen maßgeblich eingreifen, sind sie doch ganz ungeübt
in realistischen und wechselnden Anwendungssituationen. Es
wird Mündigkeit in dem Sinne erzeugt, daß etwa rasche For-
mulierungsarbeit, aber keine Sicherheit öffentlicher Rede
ausgebildet wird. In der Anwendungsfähigkeit ihrer Mündig-
keit bleiben die Schüler unmündig. Entsprechend sieht
Dross in verschiedenen Unterrichtsmodellen nicht mehr als
individuelle Hilfestellung³⁾, als individuelle ethische Kon-
fliktlösung⁴⁾ oder eben das Scheitern eines emanzipatori-
schen Versuchs am Bedingungsrahmen der Schule⁵⁾.

1) Zur "Rezeption des Emanzipationsbegriffs in der west-

Angesichts dieses Engpasses fordert Dross die Ergänzung des emanzipatorischen Impulses um die gesellschaftliche Analyse, einen Begriff von den "Depravationen menschlicher Existenz"⁶⁾, um die Vorbedingung zu erfüllen, auf die ein "material entfalteter theologischer Entwurf einer brüderlichen Gesellschaft"⁷⁾ bauen kann.

b. Die Welt als Entfaltung

An dieses Konzept, in dem nun tatsächlich die Gesellschaft zum Gegenstand des emanzipatorischen Entwurfs im Sinne auch seiner Herleitung werden soll, ist nun die Frage zu richten, was das theologische Moment sein soll, das sich neben der materialen Entfaltung behauptet. Dross begnügt sich in dieser Frage mit einem Zitat, nach dem "analytische Klarsicht ohne utopische Perspektive zu widerstandsloser Anpassung" führen müsse⁸⁾. Die Entwicklung dieser Perspektive, die über das analytisch Verantwortbare hinausgeht, rechnet Dross unter die "Desiderate an die Theologie"⁹⁾, und da seither von Dross keine Veröffentlichungen mehr zugänglich geworden sind, scheint er sich diesen Wunsch bisher selbst nicht erfüllt zu haben. Immerhin ist diesem Vorhaben durch die Anweisung, sich material zu entfalten, auch ein theoretisches Niveau - als historischer Stand der Theoriebildung - vorge-schrieben, hinter das die theologische Reflexion nicht zurückfallen darf, wenn sie in der Dialektik von Utopie und Analyse bleiben will:

deutschen Curriculumentwicklung" vgl. Buschbeck/Buttler: Lernziele und Lernfreiheit, S. 19 - 23.

2) R. Dross: Probleme eines 'emanzipatorischen' Religionsunterrichts. Katechet. Blätter 1971, S. 706

3) aaO. S. 708

4) aaO. S. 709

5) aaO. S. 711 f.

6) aaO. S. 707

7) aaO. S. 714

8) aaO. S. 707

9) aaO. S. 712

"Eine theologisch emanzipatorische Perspektive, die sich nicht dem Vorwurf ideologischer Unterstützung ungerechter Herrschaftsverhältnisse aussetzen will, dürfte die nachidealistischen Reflexion zur Emanzipation nicht unterbieten."1)

Die Möglichkeiten dieses Ansatzes sollten, wenn nicht bei Dross, dann bei verwandten Autoren verfolgt werden. Wenn Dross zum einen spezifischen Utopismus, zum andern einen ausdrücklich an den Marxschen Frühschriften orientierten gesellschaftswissenschaftlichen Standort²⁾ vertritt, bzw. einnimmt, dann ist die Verwandtschaft zu utopisch-sozialistischen Positionen, wie sie auf theologischem Gebiet herausragend Dorothee Sölle vertritt, deutlich gemacht. Hierzu folgende Zitate:

"Der Glaubende ist ein Mensch, der gelernt hat, 'ich' zu sagen ... mit einer Gewißheit, die man von Jesus von Nazareth ablesen kann, von dem nicht zufällig so viele Worte überliefert sind, die sein Ich-Sagen bezeugen: 'ich' vergebe dir deine Sünde ... - bis zu den großen Antithesen der Bergpredigt, wo Jesus sein 'ich aber sage euch' gegen die religiös gegründete und geheiligte Autorität des Mose stellt."3)

"Nur der relative Jesus kann unser Handeln motivieren, nur mit ihm können wir gleichzeitig werden, nur weil er eine mit anderen Größen und mit uns selber vergleichbare Gestalt in der Geschichte ist, können wir zu ihm in ein nicht auf Autorität gegründetes Verhältnis treten."4)

"Wenn ich zu der gleichen Sensibilität komme, die an den Grenzen des privaten Ich nicht mehr halt macht, dann 'lebt Christus in mir', wie die alte Sprüche sagt: die Verzweiflung anderer ist meine Verzweiflung geworden, der Reichtum anderer ist meine Freude, meine Kraft."5)

In der Aneinanderreihung beleuchten sich die Zitate gegenseitig: Jesus gilt als Beispiel und Garant der Möglichkeit, in absoluter Selbstbestimmung "ich" zu sagen, und ermutigt dazu, ihm darin nachzufolgen; aus der Bedingungslosigkeit dieser Subjekte, die sie ihrer Relativität ich-sagend abgewinnen, ergibt sich eine ideelle Gleichzeitigkeit; diese Möglichkeit wird nun ins Reale zurückgedeutet als praktische Grenzüberschreitung und Solidarität.

1) Dross, aaO. S. 713

2) aaO.

3) D. Sölle: Das Recht ein anderer zu werden. Luchterhand, Darmstadt/Neuwied 1971, S. 38

4) D. Sölle: Politische Theologie. Stuttgart 1971, S. 1

5) Sölle, Das Recht ... aaO. S. 31

Freiheit als im Glauben ergriffene Selbstbestimmung, Gleichheit als ideelle Gleichzeitigkeit, Brüderlichkeit als entgrenzte Sensibilität: dies (in sehr genauer Entsprechung zu dem, was bei Dross eine theologisch verantwortete Perspektive zu leisten hätte) wird als Motiv sozialistischer Praxis angesehen. Welche Praxis aus diesem Motiv hergeleitet werden kann, ist eine Frage.

4. Der allgemeine Rahmen der theologischen Ansätze

Die spekulative Verankerung des Emanzipationsgedanken in den erwähnten theologischen Ansätzen entspricht in auffälliger Weise einem bestimmten Entwicklungsstand innerhalb der bürgerlichen Emanzipationsgeschichte. Innerhalb dieser ist Emanzipation zunächst ein materiell begründeter und material entfalteter Begriff, der Freiheit als Befreiung aus dem "Kasten- und Ausschließungsprinzip des mittelalterlichen und nachlebenden Feudalismus"¹⁾, Gleichheit als Gleichberechtigung "aller geschäftsfähigen, insbesondere aller geschäftstüchtigen Individuen"²⁾ und Brüderlichkeit als Kollektivität der historischen Bewegung (im Unterschied zur antiken Emanzipation als von Fall zu Fall getroffener Regelung eines Rechtsverhältnisses) umfaßt. Als am Individuum orientierter ist der Begriff doch gesamtgesellschaftlichen Inhalts. In der tatsächlichen Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft wird dieser Inhalt allerdings in Frage gestellt und entsprechend wird in der Reflexionsgeschichte der Emanzipation deren Gesamtverständnis zum Problem.

a. Das Festhalten an Ganzheit

Mit der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise wird deutlich, daß sich die Gesellschaft nicht als

1) Kritisches Lexikon der Erz.wiss. und Bildungspolitik. (Hrsg. H. Speichert). Rowohlt, Reinbek 1975, S. 120

"Verein freier Individuen"¹⁾ herstellt, sondern der erbitterte Konkurrenzkampf, in dem die Freiheit des einen auf Kosten des anderen geht, macht die Ausstattung des Staates mit erheblichen Machtbefugnissen gegenüber der Gesellschaft erforderlich, zur Eindämmung dieses anarchischen Wolfsgesetzes. Das Bürgertum, inzwischen gespalten in Bourgeoisie und Kleinbürgertum, will, solange es herrscht und von der Herrschaft träumt, seine Identität, die an Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit hängt, nicht wechseln und fixiert sie daher in der Spekulation und Innerlichkeit. Entscheidend ist, daß in der Idee der Emanzipation die Ahnung vom wölfischen Charakter der Gesellschaft immer noch durchscheint. Der "Kultus des abstrakten Menschen"³⁾ ist eine entfremdete Form der Kritik des Bürgertums an seiner eigenen Entwicklung. Der utopische Sozialismus ist ein Ausfluß dieser Denkform, indem er zur Verwirklichung der bürgerlich entworfenen Emanzipation aus der bürgerlichen Gesellschaft selbst ausziehen will. Dies trifft nun auch weitgehend auf die Vertreter einer politisch reflektierten Theologie zu. Die sozialistische Solidarität von Dross oder Sölle ist praktisch, echt und fortschrittlich. Wieweit ihr Denken, das als Spätprodukt einer Entwicklung zunächst deren Kritik ist, auch deren Perspektive sein kann, ist fraglich.

b. Von Mündigkeit zu Müdigkeit

Mit Befremden ist schließlich eine Tendenz zu registrieren, die ihrerseits mit Befriedigung die Fehleinschätzungen des pädagogisierten Religionsunterrichts registriert und sich nun zu einer theologischen Relativierung des Emanzipationsbegriffs berechtigt glaubt. So fragt S.M. Daecke fast ironisch nach der "Mündigkeit oder Müdigkeit der Emanzipierten?"²⁾ An die Stelle der hybriden "Emanzipation auch von allem Selbstzwang"³⁾ habe nun die Ein-

3) K. Marx; MEW 23, S. 93

1) K. Marx: Leitender Artikel Nr. 179 der "Kölnischen Zeitung". In: Marx/Engels: Über Religion, Dietz, Berlin 1958, S. 20.

2) Ev. Komm. 2/1975, S. 68 ff.

3) aaO. S. 68

sicht in den Ordnungscharakter von Natur und Umwelt zu treten. Daেকে hofft

"auf das wachsende Bewußtsein, daß die Zerstörung unserer natürlichen Lebenswelt durch die Nebenwirkungen der industriellen Produktion vermieden werden muß."¹⁾

Die Emanzipation des Bewußtseins geht einher mit einer Pauschalisierung des gesellschaftlichen Seins, das undifferenziert als industriell bestimmt gilt; d.h. auch die Zerstörung der Natur gilt, unabhängig von den jeweiligen Produktionsverhältnissen, als ein quantitativ zu fassendes Phänomen. Diese Pauschalisierung entspricht nun dem theologischen Vorurteil, daß zwischen Emanzipation und Erlösung zu unterscheiden sei: das Sein überhaupt bedürfe der Erlösung, die in der Verantwortung Gottes liegt; die Emanzipation aber, als das Bewußtsein betreffend, liege in der Verantwortung des Menschen:

"Aber anders herum bringt Emanzipation den Menschen der Erlösung doch nicht näher, denn 'die Verwirklichung der Bestimmung des Menschen ... ist letztlich nicht durch menschliches Handeln politisch zu realisieren'".²⁾

Wohlgemerkt: als befremdend wird hier nicht diese theologische Überzeugung empfunden, sondern die Unwissenschaftlichkeit, die man sich unter theologischer Prämisse in Fragen der Gesellschaftstheorie erlaubt.

Zusammenfassung Kap. A

Die Katalogisierung der religionspädagogischen Ansätze konnte verwirrend erscheinen: bei Vierzig/Kreis phänomenologisch, soziologisch, theologisch; hier anthropologisch, soziologisch, theologisch (wobei noch Theologie bei Vierzig/Kreis im Sinne Tillichs, bei Gisela Kittel im Sinne Barths verstanden wird). Ausschlaggebend für die hier vorgenommene Gliederung war die Frage nach der

1) Daেকে, aaO. S. 69

2) aaO. S. 71

möglichen Legitimation öffentlichen Religionsunterrichts. Dieser ist sich die erste Position am besten, die letzte am wenigsten sicher. Zu einem ähnlichen Ergebnis auf anderem Wege kommt Hermann Schrödter, der beim Durchforsten der religionspädagogischen Diskussion "die Standpunkte nach zunehmendem Gewicht der Existenzannahmen"¹⁾, bezogen auf den Begriff "Religion", ordnet und dessen Gliederung in "subjektiv- anthropologisch", "soziologisch" und "ontologisch" der hier vorgenommenen nahekومت.²⁾ Auch die hier vorliegende Grobgliederung in "pädagogisch" und "theologisch" kommt der Schrödtterschen entgegen, denn mit wachsendem Gewicht der Existenzannahmen wachse - so Schrödter - "z.B. auch der Schwierigkeitsgrad pädagogischer Vermittlung in vielen Hinsichten."³⁾

Für das Folgende ist aus diesem Kapitel festzuhalten: Die Religionspädagogik steht im Zusammenhang der allgemeinen Pädagogik. Gegensätze zwischen religionspädagogischen Konzepten sind Widersprüche innerhalb der allgemeinen Pädagogik. Die Einheit der Gegensätze läßt sich daran ablesen, daß verschiedenen Konzepten dasselbe idealistische, individuelle ethische, bewußtseinsorientierte Menschenbild zugrunde liegt. Keine der besprochenen Konzeptionen hat das Problem pädagogisch zu vermitteln der spezifischer Inhalte gelöst. Dabei scheitern die pädagogisch orientierten Entwürfe am Problem der Inhalte, die theologisch orientierten an dem der pädagogischen Vermittlung. Sämtliche Entwürfe erheben den Anspruch emanzipatorischer Wirkung, wobei dieser Anspruch einer stark vergesellschafteten Bildungswesen gegenüber in keinem Fall schlüssig eingelöst werden kann. Als Grund für dieses Versagen kann allgemein das Fehlen einer Theorie gelten, die Einzelphänomene von einer gesellschaftlichen - vielen Zusammenhang her zu erklären in der Lage ist. Daher wird in Folgenden der Versuch unternommen, das Problem

men Religionsunterricht in den naheliegenden Zusammenhängen der Sozialisationsvorgänge und der gesellschaftlichen Qualifikation zu erörtern, sodann wird versucht, das allgemeinere Phänomen Religion im allgemeineren gesellschaftlichen Zusammenhang zu erörtern.

B. Religiöse Sozialisation

1. Theologischer Ansatz

Die bislang umfassendste Arbeit zur religiösen Sozialisation, eine Arbeit, die im theoretischen Anspruch weit über den sonst festzustellenden Erbauungs- und Traktatcharakter religiöser Erziehungshilfen hinausgeht, stammt von Hans-Jürgen Fraas¹⁾. Sein Vorverständnis gibt das Buch schon im Aufbau zu erkennen, indem die Nachzeichnung der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als "Rahmendefinition"²⁾ gilt, innerhalb deren die Religiosität als theologisches Problem abgehandelt wird. Zentrale Absicht des zweiten Kapitels ist es, die erfahrungs- und humanwissenschaftlich zugänglichen Phänomene Religion und Religiosität von den theologisch zu erschließenden Glaube und Gläubigkeit zu unterscheiden. Beide Bereiche überschneiden sich in der Weise, daß die Gläubigkeit den Glauben nur in der entfremdeten Form der Religiosität zu ergreifen vermag. Religiosität als individuelles Bezogensein ist dann ein Gegenstand der Anthropologie, Religion als gemeinschaftsbezogene Form des persönlichen Ergriffenseins einer der Soziologie, der Glaube aber, der gerade die Unverfügbarkeit des göttlichen Zugriffs meint, ein Gegenstand der Soteriologie. Oder:

1) H.J. Fraas: Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter. Vandenhoeck, Göttingen 1973

2) aaO. S. 58

Religion und Glaube werden unterschieden nach ihrem Projektions- und Introjektionsaspekt.¹⁾

a. Die Relativität der Erziehung

Der Prozeß religiöser Sozialisation wird gesehen als ein Prozeß immer wieder offen zu haltender, aufzuhebender religiöser Verdinglichung des Glaubens. Daraus folgt: religiöse, überhaupt erzieherische Überzeugungen sind gegenüber der Wahrheit des Glaubens immer entfremdet und letztlich unverbindlich. Aber auch aus dem Glauben läßt sich keine verbindliche Erziehungspraxis herleiten, weil er unverfügbar ist und nur in Religiosität ergriffen wird. Damit ist dem erzieherischen Relativismus und Pluralismus wieder das Wort geredet. Zwar ist der Glaube, der kein supranaturales "ding"²⁾ ist, auf die religiöse Vermittlung angewiesen, macht aber deren Transparenz aus. Der Glaube, ohne selbst kenntlich zu werden, kennzeichnet den Verfehlungscharakter absichtlichen wie unabsichtlichen Tuns: eine Abwertung aller theoretischen und praktischen Anstrengung, die immer dem "Verfall an das Immanent-Mißverständliche"³⁾ unterliegen soll. Diese Ideologie der menschlichen Unräuglichkeit und weltanschaulichen Neutralität behauptet noch, Ideologiekritik zu treiben,

"indem sie die weltanschaulichen Implikationen der Erziehungstheorien und -praktiken zur Diskussion stellt."⁴⁾

b. Der Gesellschafts"verein"

In dem, worin der Glaube als Unverfügbarkeit ergriffen wird, treten natürlich doch weltanschauliche Implikationen hervor, so bei Fraas im Bild von der Gesellschaft als "Gesellschaft der Erziehung".

"Die ehemals christliche Gesellschaft als die Trägerin von Erziehung und Sozialisation ist heute weltanschaulich

1. Fraas, S. 100 2. Fraas, S. 100

3. Fraas, S. 100 4. Fraas, S. 100

aufgesplittert. In die weltanschauliche Grundorientierung des Kindes teilen sich die Familie mit individueller, mehr oder weniger reflektierter Bekenntnishaltung (im weitesten Sinn von Bekenntnis als weltanschaulichem Standpunkt), die öffentlichen Einrichtungen der Gesellschaft (Schule, Kommunikationsmittel usw.), die dem weltanschaulichen Pluralismus Rechnung zu tragen haben, und die Kirchen, die sich auch in den der Bildung und Erziehung dienenden Veranstaltungen ihrem Bekenntnis verpflichtet wissen ...¹⁾

Hier wird die Gesellschaft dargestellt gewissermaßen als Verein freier Körperschaften, der zwar aufgesplittert ist, aber doch nicht im Antagonismus, sondern in Zuordnung sich befindet. Zweifel an der Stichhaltigkeit dieses harmonistischen Gesellschaftsbildes kommen auf, wenn festgestellt werden muß, daß dem Buch insgesamt der Aspekt der gesellschaftlichen Entwicklung, des historischen Prozesses fehlt. Entwicklung wird nur abgehandelt als die individuelle Entwicklung in die Gesellschaft hinein. Von daher können gesellschaftliche Spannungen nur gesehen werden als Unausgeglichheiten im Teilgefüge des gesellschaftlichen Vereins und individuelle Schwierigkeiten nur als Desorientierung des Individuums bei der Integration der verschiedenen Teilanforderungen innerhalb des pluralistischen Systems.

4

c. Kirchliche Verklammerung

Handelt es sich bei diesen Teilbereichen um die Differenzierung eines allgemeinen Zusammenhangs oder umgekehrt bei ihrer Zuordnung um den freien Gesellschaftsvertrag autonomer Bereiche? Ohne das gründlich herauszustellen, scheint Fraas letzteres vorauszusetzen, wenn er meint, die Familie fühle sich

"mehr für den privaten Raum, für die Innerlichkeit, das Moralverhalten innerhalb der Intimgruppe zuständig, die Schule um so mehr für das künftige Leben in Gesellschaft und Arbeitswelt."²⁾

1) Fraas, a.a.O. S. 204

2) a.a.O. S. 205

Die besonderen Schwierigkeiten beim Übergang aus dem einen in den andern Bereich (bzw. beim Wechsel zwischen beiden) ergeben sich daraus, daß in der eher bekenntnis-einheitlichen Gruppe der Familie die Tendenz zur Rollenübernahme unter dem Primat der Handlungskomponente vorherrscht, während in der pluralistischen Gruppe der Schule die Tendenz zur Rollendivergenz unter dem Primat der kognitiven Komponente im Vordergrund steht.¹⁾ Durch diese konstruierte Trennung zwischen Familie und Gesellschaft (die freilich dem Schein entspricht) entsteht nun ein zusätzlicher Sozialisationsbedarf, nämlich ein Bedarf an der Fähigkeit, zwischen Rollenübernahme und Rollendistanz umzuschalten, das eine im anderen nicht aufzugeben und sich in dritter Weise gegenüber beidem zu verstehen. Hier kann nun die Kirche auf den Plan treten, die, als ebenfalls eigenständiger Sozialisationsträger, auch bekenntnishomogene Gruppen bildet, "ohne daß allerdings die Aufgabe der Vermittlung zum Pluralismus hin vernachlässigt werden darf."²⁾

Das Ganze ist ein Konstrukt, in dem die Kirche als notwendiger Sozialisationsträger dargestellt werden kann.

2. Ökonomischer Ansatz

Es wird in diesem Abschnitt nicht darum gehen, religiöses Selbstverständnis materialistisch zu verrechnen; allerdings wird eine allgemeine Problemlage vorgestellt, zu der Stellung zu nehmen von jedem, der auf sich hält, verlangt werden kann. Spezifika wie z.B. religiöse Begründungszusammenhänge werden nicht innerhalb ihres Selbstverständnisses identifiziert, sondern oberhalb eines gewissen Sachverständnisses, den sie in spezifischer Optik nachweisen.

1) vgl. a.a.O. S. 204

2) a.a.O. S. 205

a. Die Kleinfamilie

Gegenüber der "anthropologische(n) und soziometrische(n) Theoretisierung blutsverwandtschaftlicher Beziehungen"¹⁾ entwickelt Petra Milhoffer²⁾ eine ökonomische Funktionsbestimmung der Familie.

"Erscheint die Familie individuell als der wesentliche Rahmen zur Ausübung grundlegender Lebensfunktionen, so dient sie dementsprechend in der Erfüllung dieser Funktionen gleichzeitig dem wirtschaftlichen Gesamtablauf"³⁾.

Die Gesellschaft baut sich also weder über noch neben der Familie auf, sondern dieser Gesamtablauf erhält sich die Familie,

"da in ihr unproduktive Arbeit in Form von Hausfrauenarbeit und Kindererziehung geleistet wird, die als privat geleistete keinem Zwang gesellschaftlicher Bewertung unterliegt und daher den kapitalistischen Revenuefonds entscheidend entlastet"⁴⁾. (Bewertung im Sinne von Bezahlung)

Allerdings kollidiert dieses Interesse an der Familie damit, daß sie strukturell veraltet ist.

"Geschichtlich gesehen fällt auf, daß die Familie einer zunehmenden Beschränkung auf die engsten blutsverwandtschaftlichen Bindungen unterlag, gipfelnd in ihrer heutigen Reduktion auf die Kleinfamilie."⁵⁾

Dieser z.B. durch das Elternrecht gesicherte Freiraum familialer Reproduktion steht im grundsätzlichen Widerspruch zur gesellschaftlichen Arbeitsteilung, deren Entwicklung zugleich die Vergesellschaftung von Arbeit bedeutet. Im Grunde ist die Arbeitsteilung schon so weit entfaltet, daß die familialen Bindungen weitgehend aufgelöst werden könnten, was aber aus bestimmten Gründen nicht geschieht. Für den gesamten Lebensweg gibt es öffentliche Einrichtungen (von der Entbindungsklinik bis zum Altersheim), die aber nur in unterschiedlichem Maße in Anspruch genommen werden können; eine Teilnahmepflicht gibt es bezeichnenderweise nur für die Schule, die Arbeitskräfte ausbildet.

1) P. Milhoffer: Familie und Klasse. Fischer, Frankfurt 1973, S. 61

2) Milhoffer, Familie und Klasse 3) aaO. S. 64

4) aaO. S. 64

5) aaO. S. 65

Der Bestand der Familie ist gesichert, weil

"die sozialwissenschaftlich als 'Kernfamilie' bezeichnete Vater-Mutter-Kind-Konstellation bisher noch die billigste Form, um den natürlichen Voraussetzungen der Produktion menschlichen Lebens Rechnung zu tragen"¹⁾,

bildet.²⁾ Dieses familiäre Residuum steht aber im Gegensatz zum gesellschaftlichen Interesse an der Kontrolle der Normenvermittlung, die im Gehege der Familie stattfindet. Von daher kommt z.B. die seit Jahren anwachsende populärwissenschaftliche Erziehungsliteratur weniger einem privaten als einem öffentlichen Interesse entgegen. Für Erziehung überhaupt, bevor an Aspekte religiöser Erziehung gedacht werden kann, kommt es darauf an, den Prozeß der Vergesellschaftung, zu dem die Familie als primärer Sozialisationsträger in einem widersprüchlichen Verhältnis steht, zu reflektieren und mögliche Erziehungsziele an der Mächtigkeit dieses Prozesses zu messen.

b. Die Schichtenspezifik

Der Sozialisationsprozeß betrifft "die Familie", von der so kaum gesprochen werden darf, in verschiedener Weise, je nach dem, was man ihre Schicht- oder Klassenzugehörigkeit nennt.³⁾ Die Erziehungsprozesse werden vom Verhältnis der Schichtzugehörigkeit der Erziehenden zu der der zu Erziehenden bestimmt. Dabei ist im Bereich religiöser Erziehung von der überwiegenden Mittelschichtenangehörigkeit der Erzieher auszugehen.⁴⁾ Schichtenspezifische Fragen werden am Rande auch bei Fraas erwähnt: Zunächst schätzt Fraas realistisch Weise die Bedingungen für eine religiöse Familienerziehung als allgemein ungünstig ein. Er sieht die "Funktionsfähigkeit der Familie stark geschmälert".⁵⁾ Es bleibt aber zu bezweifeln, ob es ein

1) Milhoffer, Familie und Klasse, aaO. S. 72

2) In West-Berlin werden 1975 die monatlichen Kosten für den Heimaufenthalt eines Sondereingetragenen auf rund 3000 DM geschätzt. Erziehern wird daher angeboten, solche Kinder für mtl. DM 1000.- zu Hause aufzuziehen.

3) Die ideologischen und methodologischen Implikationen

sinnvoller Ansatz sein kann, demgegenüber die Elternbildung oder, wie Fraas sagt, "das Ingangsetzen elterlicher Selbstreflexion"⁶⁾ zu verstärken, wenn nicht die Mechanismen, die zu dieser Funktionsschwäche geführt haben, berücksichtigt werden. Fraas fährt fort:

"Zum andern ist festzustellen, daß Erziehungsstil und Sozialisationspraktiken in einem solchen Maß schichtspezifisch festgelegt sind, daß eine Schichtenübergreifende Praxis als Ausgangsbasis und Diskussionsgegenstand nicht vorhanden und in naher Zukunft nicht zu erwarten ist."⁷⁾

Zu Recht lehnt Fraas das Programm der kompensatorischen Erziehung ab, weil dadurch "die bürgerlich-mittelschichtige Kultur verabsolutiert wird"⁸⁾, nur: eine schichtenübergreifende oder schichtenvermittelnde Sozialisationspraxis ist auf dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung auch in ferner Zukunft nicht zu erwarten, weil zum einen diese Praxis außerhalb der geschichteten Gesellschaft abstrakt entwickelt werden müßte, weil zum andern jede Praxis, die die Gesellschaft ergreifen will, eben Schichten bewegen muß. Mit der Kritik dieses umgreifenden Erziehungskonzepts wird natürlich auch die Aufgabe, die Fraas der Kirche gestellt sieht, kritisiert: Wenn die Kirche ihre Sozialisationspraxis nach der Verschiedenheit der übrigen Sozialisationsbereiche differenzieren, also in der familiennahen Elementarerziehung "die Freiheit der Sprachform"⁹⁾ einräumen und in der Sekundärgruppe sozialisationsbegleitende Methoden anwenden¹⁰⁾, soll, so sind das zwar nur formale Bestimmungen, die aber ein inhaltliches Gefälle haben, das den genannten theologischen Inhalten entspricht und wie diese das gesellschaftliche System stabilisiert.

dieser Begrifflichkeit werden hier nicht behandelt.
Einschlägige Literatur ad infinitum. vgl. Wb. Krit. Erz.

Anm. 5 - 10 zu: Fraas, Religiöse Erziehung ..., aaO.

5) aaO. S. 210 6) aaO. S. 210 7) aaO. S. 210

8) aaO. S. 214 9) aaO. S. 215 10) vgl. aaO. S. 222

4) vgl. hierzu: R. Köster: Die Krichentreuen. Stuttgart 1959

c. Progressive Potentiale

"Generell gilt für die Erziehung in der Mittelschichtfamilie, daß sie eher 'induktiv' an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes ausgerichtet ist und 'person'- bzw. liebesorientiert verläuft. Je nach dem Bildungs- und pädagogischen Wissensstand der Eltern sind die Sanktionstechniken eher psychologisch (Variierung der affektiven Zuwendung) oder eher verbal explizierend (an rationaler Einsicht des Kindes interessiert) charakterisierbar."¹⁾

Wichtig ist an diesem Milhoffer-Zitat die Unterscheidung zwischen unterer und oberer (intellektueller) Mittelschicht. Deren verschiedene Erziehungstechniken sowie die der Unterschicht können einer Matrix des Erziehungsverhaltens zugeordnet werden, die "Aussagen über tendenzielle Persönlichkeitsstrukturen des Nachwuchses"²⁾ erlaubt. Dabei ergibt sich:

"Erwartet man als Resultat eines 'optimalen' Erziehungsverhaltens, daß es soziales Anpassungsvermögen wie soziale Behauptungsfähigkeit ... erzeugen wird, ... so führt die Frage nach den objektiven Bedingungen solchen Verhaltens notwendig auf die materiellen und bildungsmäßigen Privilegien der oberen Mittelschicht."³⁾

Die bürgerliche Intelligenz stellt ein Potential dar, das in die Kraft gesellschaftlicher Veränderung eingebracht werden kann; man denke daran, daß die Studentenrevolte wesentlich von Studenten dieser sozialen Herkunft getragen wurde.

Wie sieht es mit der Sozialisation in der Unterschicht aus? Milhoffer schätzt sie durchaus nicht so defizitär ein, wie es die Vertreter der kompensatorischen Erziehung tun, sondern sieht auch hier ein Potential, das dem der oberen Mittelschicht an sozialem Anpassungsvermögen und Behauptungsfähigkeit in gewisser Weise vergleichbar ist, wenn man berücksichtigt,

"welche Funktion die Sprachstile und das Interaktionsverhalten unterprivilegierter Lohnabhängiger für die Erhaltung der benachteiligenden gesellschaftlichen Realität erfüllen."⁴⁾

1) Milhoffer, aaO. S. 167

2) aaO. S. 171

3) aaO. S. 173

4) aaO. S. 17

In der Mittelschicht birgt die innerliche und individuelle Verarbeitung gesellschaftlicher "Probleme" die Gefahr des Orientierungsverlusts und der politischen Ignoranz in sich, ^{steht} in der Unterschicht diese Kompensation nicht zur Verfügung, bzw. ist die Ignoranz eine auferlegte. Daher sieht Milhoffer dort zumindest

"die Möglichkeit offen, das als auferzungen erfahrene Wertsystem kollektiv bekämpfen zu lernen."1)

Wie dieses Lernen freilich sich vollziehen soll, ist eine höchst schwierige Frage. Milhoffer denkt an

"kollektiv-solidarische Aktionen im Produktionsprozeß als dem eigentlichen Ort sozialer Unterdrückung."2)

Wer aber soll solche Aktionen anzetteln, wenn man, wie Oevermann feststellt, "im subkulturellen Milieu der Unterschicht ... rigide Normenübernahme"³⁾ findet? Ist andererseits die Meinung, die Entwicklung selbst werde mit dem Leidensdruck auch das "Bewußtsein des Drucks"⁴⁾ hervorbringen, nicht zynisch?

Das zu beantworten kann hier nicht geleistet werden. Auf die Frage nach möglichen Sozialisationspraktiken unter dem Leitziel gesellschaftlicher Emanzipation kann aber so viel gesagt werden: Die erzieherische Arbeit von Mittelschichtsangehörigen und im Mittelschichtsbereich ist, vor allem unter dem Aspekt der Vermittlung kognitiver Impulse, nicht unbedingt vergebliche Mühe, birgt aber die Gefahr in sich, sofern sie isoliert bleibt, zu einer Art Stoizismus des besseren Wissens zu führen. Der Erzieher sollte daher den Erfahrungszusammenhang mit der Unterschicht suchen, ohne sich zur Vermittlung seines Bewußtseins verpflichtet zu fühlen, sondern um einen Aktionsrahmen zu finden, innerhalb dessen er auf das Potential baut, das im Interaktionsverhalten der Unterschicht steckt. Damit werden die wichtigsten Rahmenbedingungen für das Interesse an der Vermittlung auch religiösen Bewußtseins genannt sein.

1) Milhoffer, a.a.O. S. 191

2) a.a.O.

3) zit. n. a.a.O.

4) H. Marx: Die Frühschriften (Hrsg. S. Landshut). Kröner, Stuttgart 1968, S. 211. (Synopsis mit MEW (Dietz) S. S. 102)

3. Curricularer Ansatz

Sachverständiger als von Fraas wird das Problem der religiösen Sozialisation von Wolf-Eckart Failing durchgedacht.¹⁾ Aus der Feststellung, daß die

"Abstimmung und Koordinierung der religiösen Sozialisationsträger untereinander ... unzureichend"

sei, folgert er, daß diese Planlosigkeit

"die Erarbeitung eines Gesamtcurriculums für die frühkindliche (vorschulische) religiöse Erziehung verlangt."²⁾

Was hat es zu bedeuten, daß der zentrale Begriff aus der Diskussion um die Reform des Bildungswesens hier mit der religiösen Sozialisation in Zusammenhang gebracht wird?

a. Die Curriculum-Entwicklung

Die umfassendste Bedeutung findet der Begriff Curriculum bei S.B. Robinsohn³⁾, der das Curriculum eben im Sinne eines Umfassenden versteht, das einzelne Entscheidungen über die verschiedenen Momente des Lernens aus dem begründeten Zusammenhang bildungspolitischer Prioritätensetzung verstanden wissen will.⁴⁾ Ein Curriculum will tendenziell immer ein Gesamtcurriculum sein. Der Begriff Curriculum-Entwicklung ist daher doppeldeutig zu verstehen: 1. Ein Curriculum unterliegt einem ständigen Prozeß der Anpassung der in den Lernzielen angegebenen Qualifikationen an ihre bildungspolitisch vorgesehenen Verwendungssituationen. 2. Ein Curriculum sucht wesentlich Außenkontakt, d.h. die Einbeziehung von ihm noch nicht erfaßter oder an ihm noch nicht gemessener Lernvorgänge. Unter der Priorität allgemeiner Lernziele sind die Einzelelemente eines Curriculums einander zugeordnet. Diese Zurodnung verlangt die Abfassung der Einzelelemente in einer Form, in der sie miteinander kombinierbar werden, oder umgekehrt: die erforderliche Kombinierbarkeit weist den Einzelelementen eine einheitliche, übergreifende Kategorialität zu.

1) W.-E. Failing: Religiöse Sozialisation des Kleinkindes. In: Religionspädagogisches Werkbuch (Hrsg. D. Zil-

Die Curriculum-Entwicklung stellt einen Prozeß der Assimilation ihrer Einzelmomente dar, in dem deren Spezifik immer weniger bestimmbar wird. Die inhaltliche und methodische Abstimmung der Lernziele geht einher mit der organisatorischen Abstimmung unter den institutionellen Vermittlern der Lernziele, also den Sozialisationssträgern. Diese Kombination der Sozialisationspraktiken zu einem Gesamtcurriculum im Reproduktionsbereich ist dabei nichts anderes als die Rückwirkung der Kombination beruflicher Qualifikationen zum gesellschaftlichen Gesamtarbeiter im Produktionsbereich. Das, was Kirche und religiöses Bewußtsein als Säkularisierung erfahren, ist so zunächst nicht das Schwinden dieses Bewußtseins, sondern dessen Vergesellschaftung, die autonome Selbstverständnisse immer zwingender überlagert.

b. Der Fremdkörper Familie

Zurück zur Familie, vor deren curricularer "Annektion" die Entwicklungstendenz im Erziehungswesen prinzipiell nicht haltmacht; innerhalb dieser Vereinnahmung werden der Familie (und zwar freiwillig nur der Familie) in widersprüchlicher Weise gewisse "Minimalkonzessionen" zugestanden:

"Vergleicht man die in einfacher Kooperation sich vollziehende Aufzucht und Versorgung des Nachwuchses nämlich mit der Vergesellschaftung der Arbeit in der Industrie, so erscheint die familiäre Aufzuchtseinheit eindeutig als 'organisatorisches Defizit'".⁵⁾

Die Eltern sind Erzeuger, Ernährer, Erzieher in einer Person - so gering ist hier die Arbeitsteilung. Grund für diese Konzession ist, wie gesagt, ökonomisches Kalkül, weil Rationalisierung in diesem Bereich sich an natürlichen Schranken bricht, hinter denen sich die Effektivität der Reproduktionsleistung nicht erhöht. In Kauf genommen wird dafür die eingeschränkte Kontrolle der Sozialisationsleistung. In der Familie können sich durchaus spezifische Erziehungsmotive und -praktiken erhal-

ten, was auch der Fall ist. Dabei ist die Gefahr der mangelhaften Integration unter zwei Aspekten zu sehen:

1. Die Gefahr nicht mehr zu vereinnahmender Sozialisation, wie dies oben beschrieben wurde: für die obere Mittelschicht mit dem Persönlichkeitsmerkmal "soziale Behauptungsfähigkeit" (die freilich als Führungsqualität auch zur Herrschaftsausübung befähigt); für die Unterschicht mit den Schutzfunktionen spezifischen Interaktionsverhaltens, hinter dem kollektive Kräfte angesammelt werden können (wobei diese Schutzfunktionen auch Duldsamkeit erzeugen).

2. Die Gefahr der defizitären Sozialisation, daß also die Sozialisationsleistungen so ungenügend erbracht werden, daß die Eingliederung des betreffenden Kindes oder Jugendlichen in einen Ausbildungsgang oder in den Arbeitsprozeß nicht möglich ist. Um diese Gefahr handelt es sich meist, wenn überkommenen Sozialisationspraktiken durch öffentliche Aufklärungskampagnen entgegenzuwirken versucht wird.

Von dieser Analyse aus gewinnen Aussagen über Familie eine etwas andere Bedeutung, als er selbst ihnen geben will:

"Daß die Familie gerade in diesen drei Erziehungsbereichen" (politische, sexuelle, religiöse Sozialisation) "einen ausgesprochenen 'cultural lag' (Verzögerungseffekt) aufweist und weitgehend hilflos ist, hindert sie nicht, gerade diese Bereiche entschieden und zäh gegen außerfamiliäre Erziehungsinstitutionen zu verteidigen... Ähnlich wie die Familie hat auch die Kirche eine Reduktion ihrer Funktionen erlebt ... Daher ist die religiöse Sozialisation zu einer 'tendenziell privaten und das heißt familialen Leistung geworden'".⁶⁾

Failing geht davon aus, daß familiäre Leistungen wie die religiöse Sozialisation als spezifische curricular gestärkt und, wo sie verzögert sind, beschleunigt werden könnten. Statt dessen ist davon auszugehen, daß der cultural lag unter den Bedingungen des Kosten-Nutzen-Schemas der Familie verschrieben und selbst wieder die Bedingung dafür ist, daß sich in der Familie und kennzeichnenderweise vor allem in ihr eine spezifisch religiöse Sozialisation erhalten kann.

c. Die Latenz der religiösen Sozialisation

Was oben schon erwähnt wurde, daß die Rückläufigkeit der religiösen Sozialisation nicht ihr Verschwinden bedeutet, kann in Anlehnung an die Begriffe des Curriculums und der Curriculum-Entwicklung deutlicher beschrieben werden. Die Momente religiöser Sozialisation werden umgeschrieben in die Kategorien der Verknüpfbarkeit mit Elementen aus anderen Sozialisationsbereichen. Dabei bringt, und das ist wichtig, die Abstimmung auf der institutionellen Ebene es mit sich, daß curricular eingeschriebene Elemente religiöser Konvenienz auch von anderen Sozialisationsträgern, bzw. von der Gesamtträger-schaft mitverwaltet und mitvermittelt werden.

Dieser Substitutionsvorgang liefert den Begründungszusammenhang für ein Phänomen, das auch Failing mitteilt:

"Der Bereich religiöse Sozialisation muß ... weiter differenziert werden, indem man zwischen 'latenter' und 'manifeste' religiöser Sozialisation unterscheidet."⁷⁾

Die Vergesellschaftung der Erziehung zieht im jeweiligen, so auch im religiösen Sozialisationsbereich eine Verschiebung von der manifesten zur latenten Sozialisation nach sich. Dies könnte z.B. auch die scheinbare öffentliche Überrepräsentanz der Kirche im Verhältnis zum manifesten Bekenntnisgrad der Gesellschaft erklären. Wahrscheinlich ist, gemessen an der latenten Religiosität der Gesellschaft, die Kirche im öffentlichen Proporz nicht überrepräsentiert. Dies kann, da noch andere Faktoren zu berücksichtigen sind, freilich nur mit Vorbehalt gesagt werden.

leben). Diesterweg, Frankfurt 1972, S. 42 - 40

2) Failing, aaO. S. 43

3) S.E. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Luchterhand, Neuwied 1971

4) vgl. Wörterbuch Kritische Erziehung, aaO. S. 85

5) Milhoffer, aaO. S. 73

6) Failing, aaO. S. 45

7) ...

Zusammenfassung Kap. B

Failing sagt, daß

"mit dem Fortfall der bindenden Kräfte und des sozialen Drucks der Volkskirche sich innerhalb der kirchlichen Mitgliedschaft sehr unterschiedliche Zustimmungs- und Beteiligungsweisen herausgebildet haben, die ganz von persönlichen Identifikationen abhängen und nicht mehr primär von gesellschaftlicher Konvention."¹⁾

Der hier übernommene Allgemeinplatz von der ehemals sich christlich verstehenden Gesellschaft ist nur bedingt richtig, sofern es sich dabei im Prinzip nur um ein öffentlich verbreitetes Selbstverständnis handelte. Unter den Bedingungen des Feudalismus war allerdings im offiziellen auch das tatsächliche Selbstverständnis der Gesellschaft ausgesprochen²⁾. In der bürgerlichen Epoche, d.h. mit dem Zerfall zwischen Staat und Gesellschaft, gilt das schon nicht mehr: man denke an den Antiklerikalismus der Aufklärung und, im 19. Jahrhundert, an die Kirchenfeindschaft der bürgerlichen Intelligenz und der Arbeiterschaft.

Das Phänomen, das Failing meint, muß vielmehr so beschrieben werden: Die partielle Konvention z.B. im kirchlichen Raum - lange Zeit zugleich die öffentliche oder offizielle - wird tendenziell aufgehoben durch eine sich formierende gesellschaftliche Konvention pluralistischen Charakters. Wie ist diese Entwicklung zu bewerten? Einerseits droht natürlich die "formierte Gesellschaft", andererseits ist die Vergesellschaftung die allgemeine Basis der Demokratisierung. Ein emanzipatorischer Unterricht muß in der Dialektik zwischen einer besonderen Tradition und einer allgemeinen Geschichte diesen Prozeß, unter Kalkulation seiner Gefahren, bejahen.

1) Failing, *aaO.* S. 40

2) Vgl. K. Marx: Die Frühschriften, *aaO.* S. 39:

Im Mittelalter sei die Politik "auch der Charakter der Privatsphären... Im Mittelalter ist Volksleben und Staatsleben identisch."

C. Gesellschaftliche Qualifikation

I. Bildungsökonomische Fragen

1. Zur Qualifikation

Auch Becker/Jungblut gehen in ihrer bildungsökonomischen Untersuchung¹⁾ von der Beobachtung aus, daß sich in den Erziehungswissenschaften Analogien zum Produktionsprozeß zeigen:

"Lernprozesse werden in Teilschritte zerlegt und danach mittels technologisierter Verfahren wieder zu einem Ganzen kombiniert. Gleichzeitig liefert die Curriculumforschung ein theoretisches Modell zur Organisation von Produktionsprozessen der 'Qualifikationen' ..."²⁾

Diese Analogie stellt sich her im Verhältnis der Curriculumforschung zur Bildungsökonomie, indem die Curriculumforschung die Daten und Quantitäten, des Bedarfs, den die Bildungsökonomie im Abwägen zwischen der zu erwartenden oder zu erstrebenden Berufsstruktur und den haushaltspolitisch tragbaren Ausbildungskosten ermittelt, umsetzt in Ausbildungsanforderungen. Die Institutionalisierung dieser Umsetzungsverfahren ist dadurch notwendig geworden, daß wegen der beschleunigten Veränderungen in der gesamtwirtschaftlichen Berufsstruktur (eine Folge der Rationalisierung⁴) eine unmittelbare Herleitung von Qualifikationsanforderungen aus der "Anschauung der Berufswelt" immer schwieriger wird.

a. Der Qualifikationsbegriff

Da in einer marktwirtschaftlichen Ordnung die künftige Berufsstruktur kaum abzusehen ist (eine Folge der Produktionsanarchie), hat sich überhaupt eine Veränderung im Charakter der geforderten Qualifikationen ergeben: Die Flexibilität z.B., wechselnden Qualifikationsanforderungen zu genügen, wird selbst zu einer Qualifikation.

1) E. Becker/ G. Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. suhrkamp, Frankfurt 1972

2) aaO. S. 14 f.

Oder: Die Disposition der Individuen zur Übernahme von Qualifikationsanforderungen wird selbst zu einer Qualifikation. Diese Differenzierung im Qualifikationsfeld findet sich in allen einschlägigen Darstellungen, wenn auch in terminologischer Vielfalt. Becker/Jungblut sprechen von funktionalen und extrafunktionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten¹⁾, Kern/Schumann von prozeßabhängigen und prozeßunabhängigen Qualifikationen²⁾, Masuch schließlich von Produktivitäts- und Intensivitätsqualifikationen³⁾. Da wir Becker/Jungblut auch in anderen Abschnitten heranziehen werden, schließen wir uns auch hier ihrer Terminologie an.

Der Qualifikationsbegriff erfährt in dieser Differenzierung zugleich eine Ausweitung als der berufsbezogene Aspekt fast aller Lern- und Sozialisationsleistungen.

"Diese Veränderung bezieht sich insbesondere auf den Funktionszuwachs solcher Qualifikationen, die nicht instrumentell auf die Arbeitsvorgänge im Produktionsprozeß bezogen sind, sondern auch außerhalb des Arbeitsprozesses für das gesellschaftliche System ihre Bedeutung besitzen."⁴⁾

Die Vergesellschaftung auch des Reproduktionsbereichs wird dadurch erforderlich, daß die Arbeitsqualifikation "eine Fülle von Elementen einschließt, die unmittelbares Produkt von außerbetrieblichen und betrieblichen Sozialisierungsprozessen"⁵⁾

sind: Familie, Schule, Betrieb, Kirche, Freizeitorganisation - alles gehört dazu, angefangen von kulturellen Einrichtungen bis zu Fitness-Programmen für den Urlaub. So zeigt sich auch der Reproduktionsbereich immer deutlicher als der Bereich der Vorbereitung auf die Arbeit und unwesentlicher als der des Abschaltens von der Arbeit.

1) Becker/Jungblut, aaO. S. 144 u.ö.

2) H.Kern/M.Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. EVA, Frankfurt, 2 Bde. 1970, S. 68

3) M. Masuch: Politische Ökonomie der Ausbildung. Rowohlt, Reinbek 1973, S. 54 ff

4) Becker/Jungblut, aaO. S. 24

5) aaO. S. 17

Die Ausweitung, Differenzierung, Verknüpfung der Qualifikationen ist ein sehr komplizierter Prozeß, in dem aber immer zwei Stränge sichtbar bleiben: der Zuwachs an extrafunktionaler Qualifikation für die ausführende Arbeit des Industriearbeiters (bei qualitativer Veränderung der funktionalen, sei es mit höherem oder niederem Anforderungsgrad); der Zuwachs an funktionaler Qualifikation für die vorbereitende Arbeit der technischen Intelligenz (bei qualitativer Veränderung der extrafunktionalen, grob: von Genialität zu Teamgeist). Im Zuwachs an Qualifikationen wachsen also die Qualifikationsstränge nicht einfach zusammen, sondern die Aufhebung der Differenz zwischen Bildung und Ausbildung vollzieht sich zweifach: auf der Ebene vorbereitender und der ausführender Arbeit. Die Qualifikationsstruktur ist durch den Widerspruch gekennzeichnet, daß das Zusammenwachsen des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters zugleich

"in der Diremption (Auseinanderklaffen) des in die Produktionsmittel eingegangenen Wissens (und damit des zu ihrer Entwicklung notwendigen Wissens) und der zu ihrer Bedienung erforderlichen Qualifikationen seinen bildungsrelevanten Niederschlag findet."1)

Die Kombination von Ausbildungsgängen hebt die klassen- und schichtspezifischen Unterschiede in der "Dialektik von Entfaltung und Verkümmern der menschlichen Produktivkraft"²⁾ nicht auf: Die Schule muß Gesamtschule werden und diese Unterschiede reproduzieren. Dabei verteilen sich - wie die bisherigen Erfahrungen mit der Gesamtschule bestätigen - diese Unterschiede wieder in hoher Übereinstimmung mit ihrer sozialen Präparation. Baethge geht sogar so weit, zu sagen, daß die kommende Gesamtschule

"durch die materielle Ausstattung und inhaltliche Gestaltung unterschiedlicher Ausbildungsgänge ihres demokratischen Charakters beraubt wird"³⁾

und ihr Gesamtsinn dann nur noch in der Sicherung von Massenloyalität zu sehen sein wird.

1) M. Baethge: Abschied von Reformillusionen. In: M. Tohidipur (Hrsg.): Politische Ökonomie des Bildungswesens. Beltz, Weinheim/Basel 1974, S. 414

2) aaO. S. 412

3) aaO. S. 428

b. Bildung und Ausbildung

In dem Maße, in dem Qualifikationen noch nicht definierbaren Situationen genügen müssen, muß auch die Eigenständigkeit des Lernenden, das Lernen des Lernens ausgebildet werden. Es findet eine relative (und in ihrer Relation bildungsökonomisch zu bestimmende) Verlagerung von Fertigkeiten auf schon werthaltige Fähigkeiten wie Problemlösungsverhalten u.ä. statt. Extrafunktionale Fähigkeiten werden zur Bedingung funktionaler Fertigkeiten. Gesellschaftliche Qualifikationen setzen sich so aus drei Momenten zusammen: aus

1. dem subjektiven Vermögen (der internalisierten Bereitschaft, der individuellen Disposition) zur Realisierung
2. erworbener Fähigkeiten in
3. bestimmten Fertigkeiten.

Diese Differenzierung übergreift und kombiniert nun das, was in der Vergangenheit als Bildung und Ausbildung relativ getrennt statthaben konnte. Die historische Trennung zwischen der konsumtiven Bildung im Sinne der Reflexion des innengeleiteten Menschen einerseits und der investiven Ausbildung im Sinne beruflicher Eignung andererseits, diese Trennung, in der sich die breite Privilegierung des Bürgertums ausdrückte, entwickelt sich zum funktionalen Verhältnis.¹⁾ Bildung wird nun - spätbürgerlich, enger - von den Systemanforderungen her definiert:

"Ein soziales System verfügt nun in dem Maße über Bildung, wie eine bestimmte Wahrscheinlichkeit gegeben ist, daß im faktischen Handeln der Individuen ein Muster entsteht, das einen der möglichen Lösungsmodi des zugrunde liegenden Problems darstellt."²⁾

Die Analyse des Bildungsbegriffs durchschaut human- oder bildungsorientierte Lernziele wie das der Mündigkeit als extrafunktionale Fähigkeit, die nicht wegen ihres Eigenwerts in den Lernzielkatalog aufgenommen wurden, sondern stellvertretend, weil im Widerspruch zwischen der notwendigen Bildungsplanung und der Planlosigkeit des Markts künftig erforderliche Fertigkeiten nicht bestimmbar sind.

1) vgl. E.Altvater: Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs. In: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971, S.77-90.

c. Kapitalkonformität

Zurück zur Curriculum-Entwicklung. Becker/Jungblut sagen knapp:

"Es handelt sich um Verfahren zur 'Übersetzung' gesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen in mögliche Unterrichtsergebnisse."³⁾

Dieser Vorgang hat, wie gesagt, zwei Modi: zeitlich als ständige Überholung seiner selbst (je nach Einschätzung der kommenden Veränderungen im Produktionsbereich), räumlich als ständiges Ausgreifen auf curricular noch nicht erfaßte Bildungsrezepte (wie auch die kirchlich und familial getragene religiöse Sozialisation).

"Ziel der Transformation ist ein Ausbildungssystem, in dem alle nicht-kapitalkonformen Qualifikationen als Produktionsfehler erkannt und ihre Ursachen wie 'Betriebsstörungen' ausgeschaltet werden können."⁴⁾

Die Curriculumentwicklung arbeitet ständig Informationen aus allen gesellschaftlichen Bereichen auf, um ihre Entscheidungen vorzubereiten. Ihre Ermittlungen richten sich dabei zunächst auf die drei Momente, die im Qualifikationsbegriff angetroffen wurden:

1. im Sinne subjektiven Vermögens auf den Bedarf an soziokulturellen Normen und Persönlichkeitsmodellen (Beispiel: Mündigkeit),
2. im Sinne der extrafunktionalen Fähigkeit auf den Bedarf an öffentlichen und gesellschaftlichen Leistungen (Beispiel: Konsumverhalten),
3. im Sinne funktionaler Fertigkeit auf den Bedarf an beruflichen Leistungen (Beispiel: Spezialisierung).

Hinzu kommt bei der Anwendung des Übersetzungsverfahrens auf ein bestimmtes Unterrichtsfach die Einbeziehung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes in diesem Fach.⁵⁾

In diesem Zusammenhang muß die Diskrepanz verwundern, die bei Pädagogen zwischen der Zustimmung zur Curriculumentwicklung und der Kenntnis über Bildungsökonomie be-

2) Becker/Jungblut, aaO. S. 123 f.

3) aaO. S. 161

4) aaO. S. 168

5) vgl. aaO. S. 167

steht. Curriculum gilt nur als moderner Ausdruck für Lehrplan, gekennzeichnet durch einen deutlichen inneren Zusammenhang. Der äußere Zusammenhang, der die Curriculumentwicklung bestimmt, bleibt ihnen undeutlich. So konnte Helmut Fend beobachten:

"Wenn man die Träger der Institution Schule, insbesondere die Lehrer, nach Begründungen ihrer Aktivitäten fragt, dann rekurrieren sie selten auf die Erwartungen schulexterner Bezugsgruppen, etwa auf die Erwartungen der Wirtschaft, auf die Klassensituation der Gesellschaft, die reproduziert werden muß usw¹⁾).

Deshalb liegt dieser Arbeit daran, den Anpassungsdruck der Kapitalkonformität gerade für eine schulische Teildisziplin nachzuweisen, die sich weitgehend von ihm ausgenommen glaubt, nämlich die Religionspädagogik. Eine vorschnelle Einschätzung dieses Vorganges ist damit nicht verbunden, weil differenziert beurteilt werden muß, wo dieser Prozeß ins historische Abseits führt, und wo er eine gewisse historische Konsequenz zeigt.

2. Zur Didaktik

Um die historische Konsequenz, die für den Standard pädagogischer Positionen maßgebend sein muß, zu verdeutlichen, wird die Frage nach den Inhalten der curricularen Ermittlungsaspekte noch zurückgestellt und erst nach jener pädagogischen Disziplin gefragt, die in solcher historischen Konsequenz inzwischen zu einer Teildisziplin der Curriculumforschung geworden ist, nämlich nach der Didaktik. Zur Zeit stellt sie sich in drei Positionen dar: im hermeneutischen Ansatz der Bildungsdidaktik bei Weniger und Klafki, im sozialwissenschaftlichen Ansatz der Lerndidaktik bei Heimann und Schulz, im systemtheoretischen Ansatz der Kybernetischen Didaktik bei Frank und Cube. Diese drei Positionen, zwar nebeneinander vertreten, stellen im Grunde Phasen der Technokratisierung dar:

1) H. Fend: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Beltz, Weinheim/Basel 1974, S. 199.

vom Individuum zur Gesellschaft, von der Persönlichkeit zum System.

Freerk Huiskens geht nach einer differenzierteren Einteilung vor¹⁾: er faßt die lerntheoretische und kybernetische Didaktik mit der unterrichtstechnologischen zusammen als "Der prozessuale Aspekt in der Didaktik" und stellt diesen neben andere Aspekte, die von Bildungstheorie, Curriculum-Entwicklung und Institutetik²⁾ handeln.

Das "Phasen"-Modell bei Becker/Jungblut kommt unserem Interesse an der Darstellung des Vergesellschaftungsprozesses entgegen. Das "Aspekt"-Modell bei Huiskens ruft in Erinnerung, daß es dabei nicht um einander ablösende Entwicklungsstufen geht, vielmehr die Vorstufen in den folgenden Phasen eben als Aspekte enthalten bleiben.

a. Die Bildungsdidaktik

Bei Erich Weniger nimmt die Bildungstheorie, die an der Zielvorstellung des autonom handelnden Individuums orientiert war, insofern eine "praktische Wendung", als sie

"das Selbstbewußtsein der Handelnden so konditioniert, daß sie zu 'richtigem Verhalten' fähig sind."³⁾

Der Bestimmung von Kriterien richtigen Verhaltens weicht Weniger aus, indem er den Verhaltensrahmen nicht gesellschaftlich, sondern staatlich definiert, und diesen Staat wieder nicht als organisatorischen Ausdruck gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse, sondern als abgehobene Instanz freier Normenvermittlung auffaßt.

"An die Stelle von gesellschaftlichen Mächten setzt Weniger geistige Mächte, deren Ansprüche über die regulierende Funktion des Erziehungsstaates zu geistigen Gehalten sublimiert werden."⁴⁾

Das führte dazu, daß das systemerhaltende Interesse des Staates unbedenklich, weil von der Bildungstheorie als solches gar nicht bedacht, in der Bildungsproduktion ver-

1) F. Huiskens: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. List, München 1972, s. Inhaltsverz.

2) Das meint die Aufschlüsselung geistiger Strömungen in ihrer finanziellen und institutionellen Kanalisierung.

treten wurde. Die Bildungstheorie, die zwischen den beiden Zielpunkten der Entfaltung des Individuums einerseits und der Erhaltung der Gesellschaft andererseits labiert (unter welchen Bedingungen werden das eigentlich zwei Ziele?), diese Bildungstheorie ist funktionsgerecht, sofern in ihr die bemühte geistige Auseinandersetzung mit Staatsloyalität korrespondiert. Sofern dies aber eine passive Konformität ist, wurde dieses spezifische Selbstverständnis der Didaktik historisch überholt, gesellschaftlich eingeholt, indem die Bildungsplanung nun eine aktive Umsetzung der Bildungspolitik durch die Didaktik fordert. Die Bildungstheorie lebt aber fort ausgerechnet in angeblich "kritischer Pädagogik", die sich dem Zugriff kapitalistischer Rationalität entziehen will und Anti-technokratie für emanzipatorisch hält.

Dieser letzte Aspekt zeigt die Notwendigkeit, die Phasen der Didaktik hier nachzuzeichnen: denn das bildungstheoretische Moment findet sich in allen verhandelten religionspädagogischen Konzepten, auch wenn sie sich schon curricular verstehen und ihren Emanzipationsanspruch curricular ausweisen wollen, dann aber Mündigkeit, kritisches Abwägen usw. zur Bedingung richtigen Verhaltens erheben, wie dies oben vorgeführt wurde. Demgegenüber muß Becker/Jungblut unbedingt zugestimmt werden:

"Didaktische Theorien, die für sich ein 'emanzipatorisches Interesse' reklamieren, müssen ... imstande sein, den Gesamtprozeß kapitalistischer Rationalisierung begrifflich zu erfassen und kritisch zu überschreiten."5)

Gemessen an der bildungstheoretischen Passivität bzw. Verweigerung stellt die Lerndidaktik schon eine ausdrückliche Steuerung des wünschenswerten Verhaltens dar. An die Stelle pädagogischer Intuition tritt die kategoriale Durchdringung von Unterrichtsprozessen. Auch dies hat religionspädagogischen Niederschlag gefunden.

3) Becker/Jungblut, aaO. S. 213

4) aaO. S. 217

5) aaO. S. 215

b. Die Lerndidaktik

Bei Paul Heimann werden sechs Grundbestimmungen zur kategorialen Durchdringung von Unterrichtsabläufen genannt:

1. die Intentionalität, 2. die Inhaltlichkeit, 3. die Methodenorganisation, 4. die Medienabhängigkeit und 5. die anthropologische sowie 6. die sozial-kulturelle Determination.¹⁾ Was die Kategorien im Einzelnen meinen, in welchem systematischen Verhältnis sie zueinander stehen - dem ist hier nicht nachzugehen. Hier interessiert nur der Bereich zweier Kategorien, die aus den übrigen ausgesondert werden. Während nämlich die ersten vier Kategorien als eine Folge von Entscheidungsfeldern zusammengehören, gelten die letzten beiden, also die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen, als Bedingungsfelder.²⁾

"Unterricht ist in dieser analytischen Schau lediglich eine Situation, bestehend aus dem Akteur und seiner Umgebung, die sich aus den vom Akteur beherrschten Mitteln und den von ihm nicht beherrschten, aber einzukalkulierenden Bedingungen 'zusammensetzt'."³⁾

Denkt man an die Bildungstheorie zurück, so ist auffällig, daß der Bereich, der in der Bildungstheorie noch in geisteswissenschaftlichen Kategorien wie der des "zielbewußten Willens"⁴⁾ gefaßt wird, in der Lerndidaktik von sozialwissenschaftlichen Kategorien wie der anthropogener Determination erfaßt wird. Weiter fällt auf, daß die Person, die in der Bildungstheorie Träger "richtiger" Entscheidungen ist, für die Lerndidaktik ein unverfügbarer Rest im Bedingungsfeld ist, der als Entscheidungsobjekt die Entscheidungsrationalität einschränkt.

Wenn man bei den anthropogenen Bedingungen an entwicklungspsychologische Schranken und bei den soziokulturellen an die Spezifik des familiären Schonraums denkt, dann wird die Lerndidaktik verständlich als Ausdruck der möglichen Verhaltenssteuerung auf der Stufe nicht voll entwickelter bzw. auch nicht voll zu entwickelnder Vergesellschaftung.

1) P. Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre. In: F. F. Fochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft. Darmstadt 1970, S. 124

2) a.a.O. S. 123

Die Separierung von Entscheidungs- und Bedingungsfeldern hat sich religionspädagogisch in der Weise ausgewirkt, daß die Schule, deren vorrangiges Interesse den Entscheidungsfeldern gilt, dem separierten Religionsunterricht weitgehend die Aufarbeitung der Bedingungsfelder überlassen hat, und der Religionsunterricht seinerseits in der Problematisierung der Spannung zwischen Entscheidungsdruck und personalen Bedingungen sein Thema und seinen Platz an der Schule findet. Diese schon opportunistisch anmutende Legitimität, die sich der Religionsunterricht verschafft, wird aber kaum tragfähig sein:

"Die Unterscheidung von Bedingungs- und Entscheidungsfeldern wird hinfällig, wenn z.B. die in Heimanns Konzept 'Bedingung' genannten Variablen von Unterricht zu manipulierbaren Größen innerhalb einer umfassenden 'Systemplanung' werden."⁵⁾

Genau mit dieser Voraussetzung aber operiert die kybernetische Didaktik.

c. Die kybernetische Didaktik

Unter dieser Bezeichnung präsentieren sich die Versuche, eine

"Wissenschaft von den prinzipiellen Eingriffsmöglichkeiten und Konstruktionsmöglichkeiten im Bereich des menschlichen Lernens"⁶⁾

zu entwickeln. Im Regelkreis zwischen Lehren und Lernen beansprucht das Lehrsystem,

"den Gegenstandsbereich der Pädagogik durchgängig als Objekt technischer Verfügung zu bestimmen."⁷⁾

Freilich kann angesichts der Komplexität und vor allem Widersprüchlichkeit des Gegenstandsbereichs dieser Anspruch nur deshalb als einlösbar gelten, weil bestimmte

3) Becker/Jungblut, aaO. S. 230

4) vgl. aaO. S. 219

5) aaO. S. 231

6) F.v.Cube: Der kybernetische Ansatz in der Didaktik. In: D.C. Kochan, aaO. S. 152

7) Becker/Jungblut, aaO. S. 248

Reduktionen vorgenommen werden, und zwar sowohl in der Definition des Gegenstandsbereichs als auch in der Definition der diesen Gegenstandsbereich erfassenden Wissenschaft.

Die Aufschlüsselung des pädagogischen Gegenstandsbereichs begnügt sich mit den Teilbereichen der Lernorganisation, des Lernsystems und der Lernkontrolle. Die wissenschaftliche Didaktik hat es dabei im Grunde nur noch mit der Lernorganisation zu tun: sie schreibt die Postulate des Lernens, die sich in der oben beschriebenen Weise aus bildungsökonomischen Daten ergeben¹⁾, um in solche Lernziele, die mit empirischer Exaktheit überprüft werden können. Sie benennt die Operationen, die der Lernende ausgeführt haben muß, damit angenommen werden kann, der Lernende sei - um im gewählten Beispiel zu bleiben - mündig, mobil oder redegewandt. Daher wird von der Operationalisierung der Lernziele gesprochen. Faktisch heißt das freilich nichts anderes, als daß der Bedeutungsumfang von Postulaten auf das empirisch Meßbare eingeschränkt wird²⁾. Daß die ausgetüftelten Operationen tatsächlich den vorgängigen Postulaten Genüge tun, ist wohlgemerkt nur eine Annahme, deren Bestätigung nur über eine Rückmeldung aus beruflichen Verwendungssituationen erfolgen kann. Didaktik in diesem Sinne ist daher auf die institutionalisierte Verkopplung mit der Bildungsökonomie angewiesen. In dieser Kopplung aber konstituiert sich die Curriculum-Entwicklung, zu deren Teildisziplin die Didaktik - fern von der Frage nach dem autonomen handelnden Individuum - nun geworden ist.

-
- 1) z.B. im Sinne des dreifachen Qualifikationsaspekts: funktionale Redegewandtheit, extrafunktionale Mobilität, subjektive Mündigkeit
 - 2) In welchen Operationen könnte sich denn das Lernziel "Verständnis der Schöpfungsgeschichte" empirisch exakt realisieren? In der Aufzählung der sechs Teilbereiche?

II. Religionspädagogische Fragen

1. Konsequenzen für die Religionspädagogik

Die Dominanz der kybernetischen Didaktik kündigt sich im Zuge einer Entwicklung an, die durch die besondere Weise der Technologisierung im Kapitalismus (Primat der Wachstumsorientierung, der Zweckrationalität, des Kosten-Nutzen-Schemas u.a.) vorangetrieben wird und die, wenn sie als antagonistisch erfahren wird, politisch überholt werden muß, aber nicht nur kritisch abgeblockt werden kann. Schon die verkürzte Darstellung im vorigen Abschnitt ließ deutlich werden, daß diese Entwicklung kaum so widerspruchsfrei vonstatten gehen wird, daß mit einem geschlossenen, nur noch sich selbst reproduzierenden System zu rechnen wäre. Die Reduktionen in der Definition der wissenschaftlichen Aufgaben könnten sich rächen, die extrafunktionalen Qualifikationen zum disfunktionalen Potential werden usw.

Selbstverständlich ist mit der Kritik der kybernetischen Didaktik nicht gemeint, daß die Kybernetik überhaupt ein spezifisches Verfahren der kapitalistischen Technologie wäre. Zwar wurde sie in der Agonie des Faschismus zur Bedienung von Waffensystemen entwickelt, ist aber heute auch in sozialistischen Ländern auf einen hohen Stand gebracht. Wie der Prozeß der Vergesellschaftung unter dem Vorzeichen verschiedener Gesellschaftssysteme in Gang ist, so auch der der wissenschaftlich-technischen Revolution. Allerdings wird die Kybernetik, da sie definitionsmäßig "von der spezifischen Beschaffenheit der sozialen Systeme abstrahiert"¹⁾, in ihrer Verabsolutierung zum Kennzeichen technokratischer Tendenz.

1) Wörterb. d. marx.-len. Soziologie, aaO. S. 265

a. Autonomieverlust

Der Religionsunterricht wird das Terrain, das ihm zur Aufarbeitung der nicht beherrschten Bedingungsfelder zur Verfügung steht, insgesamt nicht halten können, zumindest nicht in der Form eines spezifischen Unterrichtsangebots, sondern - um es zunächst allgemein zu sagen - aufgehoben in einen bestimmten Zusammenhang des Fächerkanons. Die Erziehungsaufgaben im Bedingungsfeld hat sich die Religionspädagogik weder theologisch noch pädagogisch erschlossen, wie sie selbst glauben mag, sondern sie sind ihr zugeschoben. Das Bedingungsfeld ist, von der Schule aus gesehen, ein ungern anerkanntes Reservat, das der Religionspädagogik gern überlassen wird. Die bisher herausgestellten Alternativen, die Autonomie der religiösen Erziehung bewahren zu wollen oder gesellschaftskritische Verweigerung zu demonstrieren oder einen theologischen Überschuß emanzipatorisch zu veranschlagen, scheinen angesichts der massiven Entwicklung wenig durchsetzungsfähig. Aus dem bisher Analysierten lassen sich aber schon einige religionspädagogische Desiderate ableiten.

b. Neuorientierung^d

- Wissenschaft

Die Religionspädagogik muß, im Verein mit anderen Disziplinen, diesen Prozeß, der sie und andere erfaßt, wissenschaftlich zu analysieren und aufzuklären mithelfen: zunächst - wie es hier geschieht - in der Anwendung entsprechender wissenschaftlicher Ergebnisse auf ihren eigenen Arbeitsbereich

- Gesellschaft

Die Religionspädagogik muß, im Verein mit anderen Disziplinen, statt die Institutionalisierung der Vergesellschaftung von Erziehung staatlichen Auftraggebern zu überlassen, diesen Prozeß selbst provozieren durch den Austausch von Publikationen, das Einberufen von Ta-

gungen, auch durch unspezifischen Einsatz ihrer Mittel und Einrichtungen, um so die verordnete Kombination durch eine reflektierte Kooperation zu unterlaufen.

- Bildungswesen

Die Religionspädagogik muß, im Verein mit anderen Disziplinen, praktische Aufgabenstellungen erarbeiten, bei deren Ausführung sie die gesellschaftstheoretischen Zusammenhänge ihrer Themen und Inhalte öffentlich verhandeln kann, ohne durch programmatischen Eifer vorzeitig auf institutionelle Schranken zu stoßen. Sie erarbeitet diese Aufgaben innerhalb einer größeren Berufsorganisation und vermeidet damit die Haltung inneren Widerstands wie pseudo-religiösen Martyrertums.

Nachzutragen ist noch, was sich einmal aus der Differenzierung des Qualifikationsbegriffs und dann aus der Subsumierbarkeit spezifischer Lernziele unter allgemeine Kategorien für das religionspädagogische Arbeitsfeld ergibt.

c. Trägerschaft extrafunktionaler Qualifikation

Wenn man von der Unterscheidung zwischen funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen ausgeht, von der Unterscheidung und auch der Integration von materialer und formaler Bildung, von der Unterscheidung zwischen Fertigkeiten und Haltungen, dann gehört die religiöse Sozialisationsleistung überwiegend in den zweiten Bereich, der die Verhaltensdispositionen prägt, übrigens nicht nur im Sinne möglicher Verhaltensänderung, sondern auch in dem von Verhaltenskontinuität.

Worum es sich bei diesen Qualifikationen genau handelt, ist nicht leicht auszumachen, weil dieser Qualifikationsbereich der empirischen Messung nicht ohne Weiteres zugänglich ist. In der Literatur finden sich diese Qualifikationen meist nicht in Einzeldefinitionen, sondern in Aufzählungen, als ob sie insgesamt diesen Bereich um-

schreiben und abdecken sollten. So findet sich bei Marx die Zusammenstellung:

"Kontinuität, Gleichförmigkeit, Regelmäßigkeit, Ordnung und namentlich auch Intensität der Arbeit."¹⁾

Bei Heinisch/Markert heißt es, es seien außer Wissen auch

"Disziplin, Leistungswille und körperliche Tüchtigkeit für die Arbeit in der Industrie funktionsnotwendig."²⁾

Kern/Schumann führen noch am differenziertesten aus, wenn sie schreiben:

"Zu den prozeßunabhängigen Fähigkeiten ... gehören insbesondere: Flexibilität (verstanden als Fähigkeit der schnellen Anpassung an neue Arbeitsgegebenheiten); technische Intelligenz (verstanden als Fähigkeit zum kausalen, abstrahierenden und hypothetischen Denken); Perzeption (verstanden als Wahrnehmung von Veränderungen in einem komplexen Signalsystem); technische Sensibilität (verstanden als Fähigkeit zum Einfühlen in komplexe technische Zusammenhänge); Verantwortung (verstanden als Fähigkeit des gewissenhaften, zuverlässigen und selbständigen Arbeitsverhaltens)."³⁾

Übrigens scheint die Bezeichnung "extrafunktional" auch deshalb geeigneter zu sein als "prozeßunabhängig", weil diese Qualifikationen nur als unabhängige erscheinen, tatsächlich aber zusätzliche Qualifikationen zur konkreten Arbeit sind, die den Zusammenhang von Arbeit überhaupt (abstrakte Arbeit) betreffen: dieser muß nämlich, bei beschleunigter Veränderung der konkreten Arbeit, aufrecht erhalten werden.⁴⁾

Wenn die aufgeführten Fähigkeiten als die allgemeinen Kategorien gelten können, in welche die Sozialisationsleistungen der verschiedenen Sozialisationsträger eingeschrieben werden müssen, so ergibt sich für die religiöse Sozialisation als vorrangige Frage die, ob ihre Inhalte in denen der extrafunktionalen Qualifikation aufgehen.

1) zit.n. Altvater/Huiskens: Materialien ..., aaO. S. 88

2) F.Heinisch/W.Markert: Bildungsplanung als Bildungspolitik. In: Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt (Hrsg. J.Beck/L.Schmidt). Fischer, Frankfurt 1970, S.36

3) Kern/Schumann: Industriearbeit ..., aaO. S. 68

4) vgl. Altvater/Huiskens, aaO. S. 83, 2.Abs.

2. Gefahren für die Religionspädagogik

a. Rückzugstendenz

Wieder ist vor dem Mißverständnis zu warnen, es werde hier der Beitrag der religiösen Sozialisation zur gesellschaftlichen Qualifikation in einem vordergründigen Sinn als anpasserisch verurteilt und den Trägern religiöser Sozialisation empfohlen, diesen Beitrag zurückzuziehen. Der Rückzug ist nicht möglich, denn die sich autonom verstehende religiöse Sozialisation ist genauso ein gesellschaftlicher Qualifikationsbeitrag wie die in gesellschaftlichen Kategorien denkende, mit dem Unterschied, daß die letztere darin klar sieht und gegebenenfalls politischen Einfluß darin sucht, die Prioritäten zu verändern, nach denen der Vergesellschaftungsprozeß gesteuert wird. Daß dieser Rückzug nicht möglich ist, erhellt auch daraus, daß die Ausgrenzung eines separaten oder privaten Bereichs nur ein Schein ist, wie oben am Beispiel des familiären Schonraums dargelegt wurde.

b. Latente politische Sozialisation

"Für Gesellschaften, in denen dieser Zusammenhang von privater und öffentlicher Existenz verschleiert zu werden droht, ist es nützlich, zwischen 'latenter politischer Sozialisation (das nominell nicht politische Lernen) und manifeste[r] politischer Sozialisation (die explizite Übertragung von Informationen, Werten oder Gefühlen im Hinblick auf Rollen, Inputs und Outputs des politischen Systems)' zu unterscheiden."¹⁾

Dieselbe Unterscheidung wurde oben auch für den Bereich der religiösen Sozialisation getroffen, und es handelt sich auch um dieselbe, von Greenstein hergeleitete Definition von Latenz und Manifestation. Beides tauscht sich zwischen den Sozialisationsbereichen aus; d.h. daß manifestes religiöses Lernen latente politische Sozialisation tragen kann, und umgekehrt, daß manifeste politische Sozialisation latent religiösen Charakter haben kann. Daß dem auch faktisch so ist, zeigen die empirischen Untersu-

1) W. Geisler: Sozialkunde und religiöse Sozialisation. In: Politische Bildung - Beiträge zur politischen Fortschritt. In: Politische Bildung - Beiträge zur politischen Fortschritt.

chungen von Dieter Stoodt¹⁾, nur fehlt bei Stoodt die Erklärung für diesen Tatbestand: daß nämlich die Latenz, in der sich die spezifischen Sozialisationsleistungen assimilieren, in dem Maße zum Schicksal der besonderen Sozialisationsbereiche wird, wie in der Sozialisation überhaupt die gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen manifest werden. Die Gefahr, daß politisches Verhalten wesentlich durch latente politische Sozialisation festgelegt wird, ist Gegenstand einer heftigen Kontroverse zwischen Friedhelm Nyssen und Ulf Preuß-Lausitz gewesen²⁾ und von den Trägern manifester religiöser Sozialisation in besonderer Weise zu bedenken.

c. Dequalifikation

Schließlich darf eine gesellschaftskritische Pädagogik auf keinen Fall zur gesellschaftlichen Dequalifikation der Individuen führen. Die bildungstheoretische, am innengeleiteten Menschen orientierte Didaktik bedeutet ungewollt eine solche Dequalifikation im Hinblick auf au-Bengesteuerte Anforderungen: deshalb wurde sie lerndidaktisch überholt. Die Qualifikation für Anforderungen, die aus dem einen oder andern Motiv für menschenunwürdig erachtet werden, zu vernachlässigen, wäre nicht nur eine indirekte Form von Gewaltausübung gegenüber den betroffenen abhängigen Lernenden, sondern dies würde politisch den Abbau der sozialen Anpassungsfähigkeit und damit den der sozialen Behauptungsfähigkeit betreiben, und ein Potential gesellschaftlichen Veränderns und Eingreifens würde lahmgelegt.³⁾

1) D. Stoodt: Religiöse Sozialisation ..., aaO. S.194-220

2) zusammengestellt in: Politische Bildung - Politische Sozialisation (Hrsg. Red. bte). Beltz, Weinheim 1973

3) vgl oben B 2 c "Progressive Potentials"

3. Religiöse Sozialisation und gesellschaftliche Qualifikation

Als aktuelles Beispiel für religiöse Erziehungsanleitung wird, stellvertretend für eine Reihe anderer¹⁾, das Buch von Reinmar Tschirch²⁾, weil es - als bislang neuestes nicht zufällig - der religiösen Erziehung auch Lernziele vorgibt. Dabei handelt es sich im wesentlichen um vier Lernziele, die wie folgt erläutert werden:

- Gewißheit

"Es ist die tiefe Gewißheit des Glaubens, daß unsere Person bejaht und angenommen ist, daß unser Bejahtsein alle menschliche Erfahrung überschreitet ..."3)

- Selbstverantwortung

"Kinder müssen bekannt werden mit den Grenzen im menschlichen Zusammenleben und darin auch mit dem Raum ihrer Freiheit."4)

- Gewissenserziehung

"Gewissenserziehung muß Kinder zu eigenständigen, mündigen, moralischen Entscheidungen befähigen."5)

- Toleranz

"... daß die Toleranz des Kindes gegenüber Andersdenkenden und Andersartigen wächst und zugleich die eigene Gewißheit nicht ihren Halt verliert."6)

a. Die Umsetzung der religiösen Erziehungspostulate

Der Zusammenhang mit Postulaten der extrafunktionalen Qualifikation ist wörtlich gegeben im Begriff der Verantwortung, und es ist kennzeichnend, daß derselbe Begriff einmal, als Sozialisationsziel ausgelegt, durch eine metaphorische Wendung wie die vom "Raum der Freiheit" er-

1) vgl. die Lit.ang. bei Frilling, aaO. S. 48 f., insbesondere die zu P. Kanvez, J. Köck, M. Leist. Vgl. zusätzlich: R. Goldman: Vorfelder des Glaubens, Neukirchen 1972

2) R. Tschirch: Gott für Kinder. Mohn, Gütersloh 1974

3) aaO. S. 12

4) aaO. S. 129

5) aaO. S. 129

6) aaO. S. 129

läutert wird und dann, als Qualifikationsziel ausgelegt, durch eine operationelle Beschreibung wie die vom "selbstständigen Arbeitsverhalten" (s. oben S. 78). Eine wissenschaftliche Pädagogik müßte nun das, was sie mit dem "Raum der Freiheit" meint, ausweisen in Diskussion mit der Anforderung dieses Arbeitsverhaltens. Das mangelhafte Ausdenken eines Lernziels wird hier kritisiert, weniger seine religiöse Motivierung.

Der Zusammenhang zwischen religiösen Erziehungszielen und gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen besteht aber auch da, wo er nicht so ausdrücklich wird. Zum Beispiel kann der Begriff der Mündigkeit, der unter dem Lernziel der Gewissenserziehung genannt wird, als bildungstheoretische Formulierung dessen angesehen werden, was lerndidaktisch Flexibilität heißen würde. Dann muß also an den, der Mündigkeit als Lernziel ausgibt, die Rückfrage gestellt werden, ob er in der vorgesehenen Verwertung der Sozialisationsleistung sein Lernziel noch wiedererkennt.

Genauso muß, wer Toleranz gegenüber Andersartigen und Andersdenkenden erzeugen will, auf dem heutigen Diskussionsstand befragt werden können, wie er zu der Auffassung steht, daß der Pluralismus in der öffentlichen Erziehung den Zweck verfolgt, widersprüchliche Ideologien, die sich auf dem Boden widersprüchlicher Produktionsverhältnisse bildeten, zu neutralisieren, bzw. die Gesellschaft in persönlich Meinende zu atomisieren.

b. Kritik der religiösen Erziehungspostulate

Freilich ist an den genannten Lernzielen nicht nur^{zu} kritisieren, was sie verschweigen. Es ist auch fraglich, ob von den vorgegebenen Formulierungen aus sinnvoll weitergedacht werden kann. Die Kritik beabsichtigt aber nicht, die genannten Lernziele durch andere zu ersetzen, nur sie praktischer zu denken.

Wenn also die Gewißheit so verstanden wird, "daß unser Bejahtsein alle menschliche Erfahrung überschreitet", so ist dem voranzustellen, daß es wohl der erste Anspruch des Menschen sein darf, dieses Bejahtsein in menschlicher Erfahrung zu finden und es nicht von vornherein davon zu lösen. Identität will auch geschichtlich vermittelt sein.

Wenn dann der Raum der Freiheit als Innenraum der Grenzen im menschlichen Zusammenleben verstanden wird, so ist dies ein Freiheitsbegriff, wie er sich zwar in den ersten Verfassungen der französischen Revolution durchsetzte, aber im Bürgertum selbst damals schon Enttäuschung hervorrief:

"Die Freiheit ist also das Recht, alles zu tun und zu treiben, was keinem anderen schadet ... Es handelt sich um die Freiheit des Menschen als isolierter, auf sich zurückgezogener Monade."¹⁾

Wenn schließlich von der Toleranz gegenüber Andersdenkenden und Andersartigen gesprochen wird, so bleibt einfach das Problem der Toleranzschwelle gegenüber Andershandelnden und der Sanktionsmechanismen gegenüber abweichendem Verhalten ausgespart, und zwar sowohl im passiven Sinn (meine Toleranzschwelle) als auch im aktiven Sinn (die Toleranzschwelle, auf die ich stoße).

c. Theologie als religionspädagogische Bezugswissenschaft

Was an dieser Diskussion um Lernziele religiöser Erziehung verwundern muß: die Kritik trifft, ohne sich überhaupt mit dem theologischen Begründungszusammenhang auseinanderzusetzen zu haben. Herausgearbeitet wird hier zunächst nur ein bestimmtes Maß an gesellschaftlichem Wissen und Bewußtsein und die Notwendigkeit, dieses Wissen und Bewußtsein so umfassend wie möglich auszubilden und zu vertiefen, weil sonst jede Theologie, sofern sie mit Gesellschaft zu tun hat, sich, das Evangelium und die Gesellschaft verfehlen muß.

1) K.Marx: Die Frühschriften, aaO. S. 192

Allerdings kann man nicht Theologie und Gesellschaftsanalyse nebeneinander betreiben, etwa in dem Sinne, daß die Theologie als utopisches movens die Gesellschaftsanalyse transzendierend in Gang halte, wie das bei R. Dross gedacht zu sein scheint (vgl. oben II,3 "Analytischer Ansatz"); vielmehr stellt die Gesellschaftsanalyse Rückfragen an die Theologie: sie fragt zunächst nach Zusammenhängen zwischen theologiegeschichtlichen und sozialgeschichtlichen Entwicklungen; sie fragt dann wissenschaftstheoretisch nach dem Zusammenhang zwischen der Herausbildung der Theologie als Wissenschaft und der Entstehung bestimmter Gesellschaftsformationen; sie fragt nicht zuletzt erkenntnistheoretisch, in welchem Verhältnis Theologie als Denkform zum Stand gesellschaftlicher Erkenntnis sich befindet. Wenn also an der Theologie als religionspädagogischer Bezugswissenschaft festgehalten wird, dann nicht in dem undialektischen Sinn, daß ihr eine metagesellschaftliche Dimension zugeschrieben wird, sondern in dem Sinne, daß gesellschaftliche Erkenntnis in gewisser Weise auch Theologie reproduziert. Wenn theologisches Selbstverständnis sich auch darin vertieft, daß gesellschaftliche Erkenntnis voranschreitet, dann folgt aber auch umgekehrt für die Gesellschaftsanalyse, sich theologische Denkmomente, die über die Geschichte der Theoriebildung in sie eingegangen sind, bewußt zu machen.

Zusammenfassung Kap. C

Religiöse Sozialisation, umgesetzt in Kategorien gesellschaftlicher Qualifikation, befähigt im Reproduktionsbereich zum Erwerb individueller Verhaltensdispositionen. Die Frage nach dem Verhältnis von Katechetik und Religionspädagogik, an der sich z.B. Hubertus Halbfas versucht¹⁾, ist in dieser Hinsicht weder mit ihrer Gemeinsamkeit noch ihrer Besonderheit zu beantworten, sondern durch den gesetzten Qualifikationsrahmen, in dem sie beide wie andere Sozialisatoren fungieren, überholt.

1) vgl. H. Halbfas: Religionsunterricht und Katechese.

D. Von der Religionsapologie zur Religionskritik

1. Religionsapologie

a. Das anthropologische Argument

In den Versuchen, die Legalität des öffentlichen Religionsunterrichts auch von der Sache her zu legitimieren, gehen anthropologische, theologische und historiologische Argumente die verschiedensten Verbindungen ein, wobei in auffälliger Weise das anthropologische Moment nie fehlt, außer wenn eine rein theologische Argumentation die Konsequenz zieht, eine Privatisierung des Religionsunterrichts zu empfehlen.¹⁾ Die "rein" anthropologische Argumentation sieht die Religion als fundamentale Gegebenheit, die allen christlichen Konfessionen wie nicht-christlichen Religionen vorausliegt.²⁾ Eine Verbindung von anthropologischem und theologischem Argument liegt dann vor, wenn Religion und Glaube im Verhältnis von Frage und Antwort gesehen werden, wobei aber nicht einfach die Frage als Konstante und die Antwort als Variable gilt, sondern auch umgekehrt erst die Antwort wieder "die religiöse Frage entfacht"³⁾. Eine Parallelisierung von anthropologischem und theologischem Argument liegt dann vor, wenn die Frage nach dem Sinn des Menschseins als zum Bildungskanon der Schule gehörig gesehen wird, der christliche Glaube aber aus dieser Humanorientierung gar nicht ausgeschlossen werden könne, sofern der Glaube von sich aus Dissonanz in die Harmonie der Religion(en) bringe.⁴⁾ Das historiologische Argument, das sich additiv auch in den meisten der genannten Begründungsreihen findet, ist von wesentlicher Bedeutung im Konvergenztheoretischen Modell, indem dort anthropologische und theologische Bestimmungen als "konvergierende und divergierende Elemente und Interessen" gesehen werden, die aber nicht in freier Hermeneutik zu verhandeln sind, sondern im "konstitutiven Bezug zur neuzeitlichen Freiheitsgeschichte".⁵⁾

1) vgl. G. Kittel, oben A II 2 "Konfessioneller Ansatz"

2) vgl. H. Halbfas, z.B. Rel.päd. Werkbuch, aaO. S. 9 ff.

3) vgl. A. Vierzig, o. A II 1 "anthropologischer Ansatz"

1. Das Konvergenztheoretische Modell

Pädagogische Gegenstände wie auch die anderer Einzelwissenschaften begründen sich nicht nur nach "-logischen", also wissenschaftlichen Prämissen, sondern auch nach gesellschaftlichen Bedürfnissen oder wirtschaftlichen Interessen. Diese werden wissenschaftlich abgesichert und die wissenschaftlichen Theorien stehen zu ihnen in einem im besten Sinne apologetischen Verhältnis. Wird nun durch eine bestimmte gesellschaftliche Entwicklung ein bestimmter Gegenstand aus seiner öffentlichen Bedeutung herausgedrängt, dann wird die ihn vertretende Wissenschaft entweder mit einer rein wissenschaftlichen, wertfreien Legitimation zu überzeugen versuchen - was angesichts der gesellschaftlichen Verflechtung von Wissenschaft kaum durchzuhalten ist -, oder versuchen, eine Kritik dieser gesellschaftlichen Entwicklung zu liefern - ungewiß, ob ihr eigener Gegenstand diese Kritik durchhält. Diese zweite Fragerichtung, der das Konvergenztheoretische Modell nahe zu stehen scheint, ist die, in der hier reflektiert wird.

"In dem als Prozeß zu verstehenden Vorgang der nicht abschließbaren Konfrontation in der Kriterienfrage und der Vermittlung dieser Konfrontation mit der Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit sind für mich 'Katechetik' und 'Religionspädagogik' wissenschaftstheoretisch gesehen ähnlich konstruiert: im Sinne einer 'hermeneutisch-kritischen Theorie unter Einfluß empirischer Forschung'!"⁴⁾

Allerdings bleibt an der Darstellung dieses Entwurfs einiges unklar, weil Ergebnisse der "Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit" bzw. der "empirischen Forschung" nicht angeführt werden, deren Rückkopplung an die Theorie erst eine praktisch relevante Verdichtung dieses Konzepts ermöglichen würde.

Bei Wolfgang Klafki, der den bildungstheoretischen Ansatz unter Berücksichtigung der aktuellen bildungspolitischen

4) so J.F. Konrad: Thesen zum Begriff "Religion" ... In: Der Evangelische Erzieher 1973, S. 56 ff.

5) K.L. Nipkow in der Kontroverse mit W. Halbfas. In: Der Evangelische Erzieher 1973, S. 25

Diskussion weiterentwickelt hat und dem auch eine Verbindung von Hermeneutik und Kritik vorschwebt, schreibt zum Begriff der Hermeneutik:

"Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten Fragestellungen, und in der Fragestellung drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs aus ... Dieses Vorverständnis ist jedoch nicht etwa ein bedauerlicher Störfaktor für das Auslegeverfahren, ... vielmehr ist die Fragestellung und das darin eingeschlossene Vorverständnis die Voraussetzung dafür, daß ein Text überhaupt interpretiert werden kann. Damit die Aussagen des Interpreten aber von anderen überprüft werden können, muß der Interpret seine Fragestellung und sein Vorverständnis formulieren."¹⁾

Die wichtigsten Merkmale auch des hermeneutisch-kritischen Ansatzes sind also die Befestigung des Gegenstandes in der anthropologischen Fragestruktur und die Einschränkung des Wahrheitskriteriums auf die intersubjektive Übereinkunft.

c. Die empirische Forschung

Wie kann nun in der hermeneutisch-kritischen Theorie die empirische Forschung eingeschlossen sein. Dies scheint in dreifacher Weise möglich:

- Die hermeneutisch-kritische Theorie erarbeitet sich ihre Kriterien immer neu im Verlauf von Realisierungsversuchen, und empirische Daten geben ihr Informationen über den jeweiligen Verwirklichungsgrad. Denn müßte außerhalb dieses Regelkreises eine Motivation angenommen werden, in der das Ziel der Verwirklichung seine Identität hat.
- Es handelt sich um "Kritische Theorie" im Sinne Negativer Dialektik, die der Verdinglichung von Begriffen zu dem, was in einer Gesellschaft verwirklicht ist, kritisch widersteht. Identität oder Positivität ist dann ausgesetzt, wird nicht expliziert, ist aber in der Negativität.

1) W.Klafki u.a.: Erziehungswissenschaft. Funkkolleg 7. 3 Bde. Fischer, Frankfurt 1970 f.; Zitat: Bd.3, S.127

tion als deren Anlaß impliziert. Sofern Verwirklichungen immer auch den Charakter von Verdinglichung annehmen, haben auch emanzipatorische Prozesse den Charakter historischer Relativität und ist auch die Theoriebildung genötigt, sich als kritische selbst erst historisch auszuweisen. Im Rekurs auf die "neuzeitliche Freiheitsgeschichte" steht Nipkow tatsächlich der Frankfurter Schule nahe:

"Zum Maß der gesellschaftlichen Bewegung wird den kritischen Theoretikern die Idee einer vernünftigen Gesellschaft, die sich in historischer Anamnese, im Rückgang auf die kritische Tradition der europäischen Aufklärung erschließt."¹⁾

- Die Vermittlung zwischen Theorie und Empirie wird so gesehen, daß es sich auf der Gegenseite zur hermeneutisch-kritischen Theorie nicht mehr um "bloße" Empirie handelt, sondern diese Seite selbst "kriterienhaft" ist im Sinne eines theoretischen Ausflusses aus der Gesellschaftsbeobachtung. In diesem Fall wird die Gesellschaftstheorie den Versuch unternehmen, das, was sich als korrelativ zu ihr versteht, in ihren eigenen Kategorien zu fassen. Mitunter scheint sich auch Nipkow auf diese Seite zu stellen, denn die Theologie beispielsweise ist mit dem Argument, daß geschichtsbezogenes Denken "hierzulande nicht ohne Bezug auf die christliche Religion"²⁾ entwickelt werden könne, nur ungenügend, nur als historisches Phänomen abgesichert.

Insgesamt aber läßt sich ein genaueres Verständnis der Zitate, auch wenn man ihren Verweisen nachgeht, nicht erzielen. Das Verhältnis von Theorie und Empirie wird hintereinanderweg in folgenden Verständnissen beschrieben:

- im aufklärerischen Sinne als Polarität von Rationalität und Realität, wobei die polare Spannung auf eine vernünftige Wirklichkeit hinwirkt;

1) Wörterbuch Kritische Erziehung, aao. S. 198

2) Nipkow, Ev.Erz.73,S.25

- im kritischen Sinne als Austausch zwischen Vorverständnis und Wissenschaft, in dem "Verwirklichungsmöglichkeiten" überprüft und beurteilt werden;
- im liberalen Sinne als Positivität von Bildungsmotiven wie Freiheit und Gleichheit, die auf eine demokratische, offene Gesellschaft abzielen.¹⁾

Was also der Konvergenztheoretische Ansatz sein soll, sagt sich am ehesten verneinend: er ist undialektisch. Die Seite der Theorie ist letztlich in sich begründet: die Gleichrangigkeit "multipler Zugänge"²⁾ zu einer humanen Gesellschaft ist begründet in der intersubjektiven Verstehbarkeit und gegenseitigen "Abbildbarkeit"³⁾ der so motivierten Vorverständnisse. Nipkows Frage aber ist richtig gestellt:

"Emanzipation worauf hin bzw. von welchem gesellschaftlichen und anthropologischen Vorverständnis aus? Erst die historisch konkrete Gesellschaftsanalyse und der Entwurf einer darauf bezogenen Handlungstheorie würde die unterschiedliche Interpretierbarkeit dieser Formel offenlegen, ebenso die Rolle, die 'Religion' hierbei spielen und ob sie überhaupt eine Rolle spielen soll (vgl. die marxistische Religionskritik)."⁴⁾

2. Religionskritik

"Historisch konkrete Gesellschaftsanalyse" wurde im Bisherigen in Teilbereichen der Bildungsökonomie und Sozialisationsforschung versucht, indem deren Gegenstände als Funktionen des Reproduktionsbereichs auf den Produktionsbereich bezogen wurden. Auch die ungenügende Schlüssigkeit der Emanzipationsformeln wurde dabei herausgestellt. Was noch aussteht, ist die Behandlung der Frage nach der Religion in Auseinandersetzung mit der Gesellschaftstheorie, deren Anspruch, gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge handlungsorientierend zu erklären, am radikalsten mit der Notwendigkeit der Religionskritik verbunden ist: der marxistischen.

1) vgl. H.E.Nipkow: Schule und Religionsunterricht im Wandel. Patmos, Düsseldorf 1971, S. 17 f.

a. Das voreingegenommene Interesse

Diese Arbeit formuliert ihr Vorverständnis als Interesse an handlungsorientierter Verbindlichkeit. Jede Bestimmung des Menschen, die von Handlungsorientierung, also von der Theorie einer Praxis absieht, muß den Menschen verfehlen, der unter einem Handlungsgesetz steht, nämlich in der Notwendigkeit, sich zu reproduzieren. Daß Theorie Handlungstheorie sein muß, kann eigentlich nur da vergessen werden, wo die Arbeitsteilung zu Privilegien geführt hat, die den Reproduktionsdruck für einzelne verringert haben. Wenn Handeln nicht freisteht, ist des weiteren davon auszugehen, daß Handlungsorientierung nicht nur Orientierung auf Handlung meinen kann, sondern auch Orientierung durch Handlung sein muß. Es ist daher das voreingegenommene Interesse zu bekunden, die Einheit widersprüchlicher Wirklichkeitserfahrung nicht in einer Erfahrungstheorie, sondern in einer Wirklichkeitstheorie zu suchen. Die Orientierung durch Handlung entspricht dem Lernen durch die Wirklichkeit. Mit Anteilnahme wird dem auf die Einheit der Wirklichkeit gegründeten Gesamterklärungsanspruch der marxistischen Theorie nachgegangen. Gleichzeitig sind Bedenken anzumelden der Art, daß es inzwischen eine über hundertjährige Geschichte der marxistischen Theorie gibt, die deren Gesamterklärungsanspruch zu widerlegen scheint. Diese Bedenken sind aber wieder in Kauf zu nehmen angesichts der ungenügenden Ergebnisse, die im allgemeinen theoretischen Rahmen der oben besprochenen pädagogischen Entwürfe erzielt werden konnten, wie auch angesichts der Brauchbarkeit probeweise ins Spiel gebrachter marxistischer Kategorien bei der Analyse des Vergesellschaftungsprozesses.

b. Fragen des Wissenschaftsverständnisses

Beiläufig war mit der Gegenüberstellung von Theorie und Empirie das Grundproblem moderner Wissenschaft schon angesprochen, gilt doch im neuzeitlichen Wissenschaftsverständ-

nis die Erfahrung als "inhaltliche Basis wissenschaftlichen Wissens" und die Theorie als "an der Erfahrung gewonnene hypothetische Generalisierung".¹⁾ Das in diesen Bestimmungen enthaltene Problem stellt sich dar in drei Problemkreisen:

- dem, daß der Begriff der Erfahrung nicht festgelegt werden kann, bzw. daß die Erfahrungsbegriffe verschiedener Wissenschaften nicht vereinheitlicht werden können;
- dem, "daß theoretische Sprache auf Beobachtungssprache nicht zurückführbar ist", daß also in Theorien mit einem "Einschuß an Konstruktion"²⁾ gerechnet werden muß, der die Verifikation an der Erfahrung nicht mehr schlüssig sein läßt;
- dem, daß in die wissenschaftliche Theoriebildung historische Bedingungen und außerwissenschaftliche Festsetzungen eingehen, die den Rahmen empirischer Erkenntnis einschränken und diskontinuierlich versetzen können, so daß die Wissenschaftsentwicklung nicht mehr als "ein linearer und kumulativer Prozeß der Annäherung an endgültig wahre Erkenntnis"³⁾ aufgefaßt werden kann.

Durch die Aporie dieser Probleme sieht sich die Wissenschaft auf philosophische Fragen, auf erkenntnistheoretische Prämissen zurückverwiesen:

Eine solche Prämisse, von der die "Bedingungen der Möglichkeit vernünftiger Kommunikation" abhängen, setzt z.B. Habermas an im Begriff der "idealen Sprechsituation", die er als Antizipation eines Einverständnisses beschreibt, "über das eine Verständigung nicht erforderlich sein darf."⁴⁾

1) H.N. Baumgartner: Wissenschaft. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. (Hrsg. H. Ringe u.a.) Pösel, München 1974, 3 Bde. Zitate: S. 1744.

2) aaO. S. 1755 f.

3) aaO. S. 1757

4) J. Habermas: Wahrheitstheorien. In: Wirklichkeit und Reflexion. FS W. Schulz. (Hrsg. H. Fahrenbach) Pfullingen 1973, S. 258

Liegt also bei Habermas eine den Erfahrungsaustausch, die Kommunikation absichernde Antizipation vor, so in der marxistischen Theorie eine die Gegenstände der Erfahrung absichernde Antizipation der Einheit der Wirklichkeit im Sinne einer möglich gedachten Versöhnung zwischen Natur und Geschichte. Diese Einheit erscheint bei Marx - wie sich zeigen wird - als erkenntnistheoretische Kategorie, während sie im orthodoxen bzw. vulgären Marxismus leicht zum Zirkelschluß verkommt:

"Die Erkenntnis des natürlichen Zusammenhangs der Dinge, ihrer natürlichen Entstehung auseinander begründet die materialistische Weltanschauung ... Die materialistische Weltanschauung ist auch die alleinige philosophische Grundlage dafür, daß die Wissenschaften in ihrer weiteren Entwicklung, durch die weitere Erforschung der Dinge, die Einheit der Welt immer tiefer und umfassender aufzudecken vermögen."¹⁾

In beiden Fällen der Antizipation hat die Wissenschaft ihren Zusammenhang nicht in sich, sondern einmal in der Vermittlung mit der idealen Sprechsituation und einmal in der Vermittlung mit der Geschichte. Erst Wird Wissenschaft im Rahmen der Reflexionsgeschichte - im Hinblick auf vernünftige Kommunikation - verstanden: dann im Rahmen der Arbeitsentwicklung, nämlich als Austausch des Menschen mit der Geschichte, analog zur Geschichte als dem Austausch des Menschen mit der Natur.

c. Das "Frühschriften"-Problem

Mit der Rede von der Versöhnung zwischen Natur und Geschichte, bzw. vom "aufgelösten Rätsel der Geschichte" stoßen wir auf eine Schwierigkeit der Marx-Interpretation, die kurzweg das "Problem der Frühschriften" heißt; in ihnen findet sich die zitierte Formulierung:²⁾ Daß diese Schwierigkeit, die ja nur im Vorfeld dieser Untersuchung angetroffen wurde, ausdrücklich benannt werden muß, hängt damit zusammen, daß auch die Religionskritik haupt-

1) R.O. Gropp: Grundlagen des dialektischen Materialismus. Dt. Verlag d. Wiss., Berlin 1971, S. 35 u. 39

2) K. Marx: Die Frühschriften, aaO. S. 235

sächlich in den Frühschriften abgehandelt wird, deren Einschätzung daher von ausschlaggebender Bedeutung für diese Untersuchung ist. So fragt, zwischen Philosophie und Wissenschaft unterscheidend, Louis Althusser:

"Wie steht es mit der marxistischen Philosophie? Hat sie theoretisch ein Existenzrecht? Und wenn sie zu Recht existiert, wie ist ihre Besonderheit zu definieren? Diese wesentliche Frage fand sich praktisch innerhalb einer scheinbar historischen, tatsächlich aber theoretischen Frage gestellt: der Frage nach der Lesart und der Interpretation der Jugendwerke von Marx."¹⁾

Die gravierenden Unterschiede zwischen den Werken vor und nach der "Deutschen Ideologie" lassen dabei zunächst drei Einschätzungen zu:

- Der spekulative Anspruch der Frühschriften, faßbar in Werturteils-Prämissen, wird nach der "Deutschen Ideologie" aufgegeben, und der Übergang zu den ökonomischen Schriften ist so als eine Verengung in der Entwicklung des Marxschen Denkens einzuschätzen.²⁾
- Für das in den Frühschriften Entworfenene, namentlich die Synthesis von Natur und Geschichte, sollen die ökonomischen Schriften später eintreten, wobei aber deren zentrale Begriffe, im besonderen der Arbeitsbegriff, in ihrem Bedeutungsumfang unzulässig überspannt werden.³⁾
- Wenn die Frühschriften schon nicht als vorreif einzustufen sind (dies wäre eine vierte, am ehesten von Althusser vertretene Position⁴⁾), dann sind ihre Kategorien, vor allem die der Entfremdung, doch von den ökonomischen Analysen, von der Widerspruchstheorie her umzudeuten.⁵⁾

Ungachtet Althusser davon ausgeht, daß Marx mit der "Deutschen Ideologie" "die Kritik seines alten philosophischen (ideologischen) Bewußtseins"⁶⁾ liefere, bleibt

1) L. Althusser: Für Marx. suhrkamp, Frankfurt 1968, S. 30

2) F.v.Magnis: Normative Voraussetzungen im Denken des jungen Marx. Alber, Freiburg/München 1975, S. 381-399.

3) J. Habermas: Erkenntnis und Interesse. suhrkamp, Frankfurt 1968, S. 36 - 87

4) Althusser, aaO. S. 34 f.

5) Althusser, aaO. S. 34 f. (H. Althusser, "Die Philosophie des Marxismus", in: "Die Philosophie des Marxismus", S. 34 f.)

auch für ihn die Rezeption der Frühschriften (freilich mit Unterschieden zwischen "Jugendwerken" und Werken des Einschnitts"⁷⁾) wichtig im Streit um das Recht der Philosophie neben der Wissenschaft: die Frühwerke "verbrauchen"⁸⁾ sich in der Erarbeitung eines reiferen Standorts, werden dabei aber auch von dieser Arbeit verbraucht und gebraucht. Der historische Fall hat, wie gesagt, allgemein theoretische Bedeutung:

"Aber diese 'Strittigkeit' ist eine alte Geschichte. Man kann auf äußerst schematische Weise sagen, daß in der Geschichte der marxistischen Bewegung die Unterschlagung dieses Unterschieds entweder eine Rechts- oder eine Linksabweichung ausdrückt. Die Rechtsabweichung unterschlägt die Philosophie: es bleibt nur die Wissenschaft (Positivismus). Die Linksabweichung unterschlägt die Wissenschaft: es bleibt nur die Philosophie (Subjektivismus)."⁹⁾

Zusammenfassung Kap. D

Die Religionsapologie, indem sie die Religion in ein "und"-Verhältnis zur Gesellschaft setzen will - auch wenn dies im Interesse der Zuordnung geschieht - zieht sich auf undialektische Positionen zurück, die der faktischen Verwobenheit von Religion und Gesellschaft nicht mehr genügend Rechnung tragen. Es bleibt nun abzuwarten, wie sich die Frage nach der Religion im vorbehaltlosen Durchgang durch eine gesellschaftstheoretische Diskussion beantwortet. Mit der Überschrift des nächsten Kapitels, die von der Legitimität des Religionsunterrichts spricht, ist noch nicht viel vorweggenommen, da dies im permissiven Sinn seine bloße Duldung meinen könnte.

ropäisches buch, Berlin 1972. Stichwort "Entfremdung".

6) Althusser, aaO. S. 32

7) aaO. S. 34 f.

8) vgl. zu diesem Ausdruck: Althusser, aaO. S. 197 f.

9) aaO. S. 206

E. Die Legitimität des öffentlichen Religionsunterrichts

I. Die marxistische Religionskritik

1. Der humanistische Impuls

a. Die Entfremdungstheorie

Die Frage der Religion wird behandelt als Frage nach dem aufgelösten Rätsel der Geschichte. Das Verhältnis, in dem Geschichte zum Rätsel wird (zu dem, was des Rates bedarf, wie zu dem, was zu erraten ist), wird in den Frühschriften als Entfremdungsverhältnis beschrieben. Der Begriff der Entfremdung wieder ist bei Marx vielschichtig im Sinne einer vierteiligen Wirkungsfolge:

- Dem Arbeiter wird sein Produkt fremd. Am Ende des Produktionsprozesses steht es ihm feindlich gegenüber.

"Der Gegenstand, den die Arbeit produziert, ihr Produkt, tritt ihr als ein fremdes Wesen, als eine von dem Produzenten unabhängige Macht gegenüber."¹⁾

- Der Arbeiter fühlt sich erst außer der Arbeit bei sich und in der Arbeit fühlt er sich außer sich.

"Ja, die Arbeit selbst wird zu einem Gegenstand, dessen er nur mit der größten Anstrengung und mit den unregelmäßigsten Unterbrechungen sich bemächtigen kann."²⁾

- Die Arbeit entfremdet den Menschen seiner Gattung; sie macht das Gattungsleben zum Mittel individuellen Lebens.

"... daß seine Lebensäußerung seine Lebensentäußerung ist, seine Verwirklichung eine Entwirklichung, eine fremde Wirklichkeit ist."³⁾

- Die Arbeit entfremdet auch das Verhältnis der Menschen zueinander. Diese Entfremdung ist daran abzuschätzen,

"inwieweit das Bedürfnis des Menschen zum menschlichen Bedürfnis, inwieweit ihm also der andere Mensch als Mensch zum Bedürfnis geworden ist ..."⁴⁾

1) Marx Engels Werke, Ergänzungsband 1, S. 511

2) K. Marx: Ökonomisch-philosophische Manuskripte. Reclam, Leipzig 1970, S. 152 (= MEW, Dietz, Brg. 1, S. 512)

3) Marx, Die Frühschriften, aab. S. 239

4) aab. S. 235

Das Marxsche Entfremdungsverständnis ist einzuordnen in die beiden Auslegungsmöglichkeiten des allgemeinen Entfremdungsbegriffs, die jeweils wieder zwei Aspekte zeigen:

Im anthropologisch-systematischen Verständnis ist der anthropologische Aspekt darin zu sehen, daß entfremdete Verhältnisse, verstanden als Entfernung von einer eigentlichen Bestimmung des Menschen, zu messen sind an der positiven Bestimmung nicht entfremdeter Verhältnisse. Die erfahrenen Verhältnisse bewegen sich, bzw. die Geschichte verläuft sozusagen "unterhalb" dieser Bestimmung, die als eigentliche auch eine eigene gegenüber den von ihr entfernten Verhältnissen ist, eine Bestimmung, die in der späteren Marxschen Terminologie "metaphysisch" heißen würde.¹⁾

Der systematische Aspekt besteht darin, daß generell die menschliche Tätigkeit in dem Maße, in dem sie sich bestimmter Mittel bedient, als entfremdet gilt, sofern sie den Menschen nicht bei sich sein läßt.

Im ökonomisch-historischen Verständnis ist der ökonomische Aspekt darin zu sehen, daß bestimmte Produktionsverhältnisse die menschliche Tätigkeit entfremden, auch wenn der Einsatz von Produktionsmitteln in besonderen Fällen (privilegierten Tätigkeiten) verschwindend, bzw. die Tätigkeit selbst unproduktiv ist.

Der historische Aspekt besteht darin, daß unter ^{anderen} Produktionsbedingungen Entfremdung für jede Art menschlicher Tätigkeit aufgehoben sein könnte. Entfremdung wird zu einer sekundären Kategorie, bzw. zum historischen Phänomen eines wesentlicheren Merkmals.

Die Marxsche Entfremdungstheorie nimmt in diesem Rahmen eine seltsame, gewissermaßen anthropologisch-ökonomische

1) Vgl. R.O.Gropp: Grundlagen des dialektischen Materialismus, aaO. S. 21 f.:

"In der marxistischen Philosophie bezeichnet der Terminus Metaphysik jedoch nicht einen Teil der Philosophie oder einen Bereich bestimmter Fragestellungen, sondern bedeutet die undialektische Weltauffassung und Denkweise."

Zwischenstellung ein: die erste Entfremdungsstufe deutet voraus auf die Warenanalyse, in der dritten und vierten Stufe ist so etwas wie die Identität des Gattungswesens mitgedacht.

Sofern der Entwurf einer sozialistischen oder kommunistischen Gesellschaft in den Frühschriften diese philosophisch-anthropologischen Merkmale zeigt, wird hier von philosophischem Sozialismus gesprochen. Solche Merkmale prägen z.B. die dritte Stufe des Kommunismus:

"Der Kommunismus als positive Aufhebung des Privateigentums als menschlicher Selbstentfremdung und darum als wirkliche Aneignung des menschlichen Wesens durch und für den Menschen; darum als vollständige, bewußte und innerhalb des ganzen Reichtums der bisherigen Entwicklung gewordene Rückkehr des Menschen für sich als eines gesellschaftlichen, d.h. menschlichen Menschen. Dieser Kommunismus ist als vollendeter Naturalismus = Humanismus und als vollendeter Humanismus = Naturalismus; er ist die wahrhaftige Auflösung des Widerstreits zwischen dem Menschen mit der Natur, und mit dem Menschen, die wahre Auflösung des Streits zwischen Existenz und Wesen, zwischen Vergegenständlichung und Selbstbestätigung, zwischen Freiheit und Notwendigkeit, zwischen Individuum und Gattung. Er ist das aufgelöste Rätsel der Geschichte und weiß sich als diese Lösung."¹⁾

b. Die Widerspruchstheorie

Seit dem "Manifest der Kommunistischen Partei" steht für Marx ein anderer theoretischer Zusammenhang im Vordergrund, der vom Begriff des Widerspruchs getragen wird. Dabei geht es nicht um logische Widersprüche im Bereich des Denkens, sondern um die dialektischen Widersprüche in Natur und Gesellschaft. Solche Widersprüche sind ein konkretes, d.h. empirisch zugängliches Verhältnis zwischen "Dingen, Prozessen, Systemen usw. der materiellen Welt"²⁾ selbst, die sich also nicht an einem tertium comparationis messen müssen, sondern mit den "Dingen ... usw." sind die ihnen "eigenen Widersprüche" gegeben. Sie zu bestimmen heißt nichts als

1) Marx, Frühschriften aaO. S. 235

2) Philosophisches Wörterbuch, aaO. S. 1164 (Klaus/Ehrh)

"die empirisch-konkrete Widersprüchlichkeit des gesellschaftlichen Lebens aufzudecken" und "den inneren notwendigen Gang der gesellschaftlichen Entwicklung, ihre Triebkräfte und ihre Gesetzmäßigkeit wissenschaftlich zu erfassen."¹⁾

Empirie als Aufnahme dessen, was den Dingen selbst eignet, darf aber nicht so verstanden werden, als erziele die Empirie Objektivität, sondern sie ist auch hier als eingefärbt verstanden und als mittelbar, aber nicht als subjektiv, sondern als objektiv eingefärbt, d.h. als relativiert durch die Mittelbarkeit der Objekte zu sich selbst. Dieses Verständnis enthält das Postulat, die Empirie fortschreitend zu überholen, also das Postulat einer den Geltungsumfang von Empirie beschreibenden Theorie. Dieses Verständnis enthält weiterhin das Postulat, den Stand der Objektivität zu entwickeln, also das Postulat der Veränderung des Gegenstandsbereichs durch Praxis. Empirie wird einerseits ständig aufgelöst zwischen Theorie und Praxis, ist aber andererseits deren konstitutives Bindeglied. Sofern aber in die verändernde Praxis der Entwicklung von Objektivität auch das theoretische Interesse an der Gültigkeit von Empirie eingeht, verliert der Objektbereich seinen reinen Objektcharakter, wie der Subjektbereich seinen reinen Subjektcharakter schon durch die objektive Einfärbung der Empirie verloren hatte.²⁾

Was bedeutet dies für die Zielperspektiven der Entwicklung im Unterschied zum Entwurf aufgehobener Entfremdung?

- Die Lösung von Widersprüchen wird durch nichts anderes als die Anwendung natur- und erfahrungswissenschaftlicher Erkenntnis von Dingen usw. erwartet.
- Die Anwendung von Erkenntnis zur Lösung von Widersprüchen impliziert allerdings die Anschauung eines widerspruchsfreien Zustandes als mögliches Ergebnis der Anwendung.

Entscheidend ist, daß die Denknöwendigkeit aufgelöster Widersprüche nicht anders überprüft werden kann als durch die praktische Auflösung der Widersprüche. Sie hat keine andere

1) Philosophisches Wörterbuch, aaO. S. 1164 f.

2) zu den drei Erscheinungsformen der Empirie als Erfahrung, Empirie (entspricht obigem Theorie-Postulat) und Praxis vgl. Wörterbuch Krit. Erz. aaO. S. 208 f.

Wahrheit als eben diesen Entwicklungsprozeß und ist als Ausdruck dieses Prozesses konkreter Inhalt, für sich aber abstrakte Form. Damit wird eingeräumt, daß die Dialektik die Metaphysik nicht ausschließen kann: sie ist die Kritik der Metaphysik immer auch als Selbstkritik.

"Eine wichtige erkenntnistheoretische Quelle des metaphysischen Denkens besteht in der Eigenart der menschlichen Erkenntnis, daß sie den Gegenstand nicht sogleich als Ganzes, vollständig, in allen seinen Zusammenhängen abbilden kann, sondern sich diesem Ziel nur schrittweise, durch immer tiefer gehende Analyse und Synthese, durch die Bildung von Abstraktionen, Begriffen und Gesetzen, nähern kann." ¹⁾

Oder, auf die Diskussionsfolge in dieser Arbeit bezogen: Die Widerspruchstheorie liefert die Kritik der Entfremdungstheorie in der Weise, daß sie in der dialektischen Methode so lange ein entfremdetes Moment in der Form metaphysischen Denkens registriert, als die Widersprüche im Gang der gesellschaftlichen Entwicklung nicht gelöst sind.

c. Momente metaphysischen Denkens

Daß schon in den Frühschriften die Momente metaphysischen Denkens von Marx nicht absolut genommen werden, kann z.B. im Briefwechsel mit Ruge nachgewiesen werden. Im zweiten Brief steht noch nicht die Kritik des Bestehenden im Vordergrund, sondern das subjektive Bewußtsein einer notwendigen Veränderung. Die Freiheit, die Marx meint, beruft sich auf das "Selbstgefühl des Menschen" ²⁾. Dennoch vermeidet er schon den Fehler, in diesem Bewußtsein zu spekulieren und, wie er später anderen vorwirft, die neue Welt zu "antizipieren" ³⁾, bzw. in der alten "irgendein System wie etwa die Voyage en Icarie ihnen fertig entgegenzusetzen" ⁴⁾. Er bedient sich statt dessen eines ironischen Utopismus, der einerseits die utopischen Inhalte festhält, sie andererseits in der ironischen Form des Bibelzitats ("lebendig ins neue Leben eingehen") und der Metapher ("das Finale hinzufügen") als ungenügend zur Begründung politischer Haltung und Handlung qualifiziert. ⁵⁾

1) Philosophisches Wörterbuch, aaO. S. 716

Auf der Grundlage von "notwendigerweise unausgeglichene[n] und zweideutigen Begriffen und Wendungen"⁶⁾ erscheint es durchaus angemessen, das Umkippen der alten Welt in die neue apokalyptisch zu sehen als eine Katastrophe, nach der die bisherige Geschichte abgebrochen sein wird, als

"Bruch innerhalb der jetzigen Gesellschaft, den das alte System nicht zu heilen vermag" und als "Produkt ... welches die Gegenwart in ihrem Schoße trägt".⁷⁾

Als Marx ein halbes Jahr später wieder an Ruge schreibt (3. Brief), hat sich die Gegenüberstellung von alter und neuer Welt zugunsten eines umfassenden Wirklichkeitsbegriffs verschoben. Es wird unterschieden zwischen existierender und wahrer Wirklichkeit, deren Endzweck aus "den eigenen Formen der existierenden Wirklichkeit"⁸⁾ zu entwickeln ist. Die Analyse der Wirklichkeit, die zugleich deren Sollen erklärt, heißt nun Kritik. Wenn die Unterscheidung zwischen alter und neuer Welt aufgegeben wird, so wird damit positiv ein Gesamtzusammenhang aller Erscheinungsformen der Wirklichkeit angenommen. Dieses Gesamt ist selbst zu seinem Endzweck unterwegs per Entwicklung. Der metaphysische Utopismus tritt zurück und Fortschritte in der Wirklichkeitsanalyse ermutigen Marx zu einem realen Utopismus, wie etwa schon in der "Judenfrage", wo¹⁾ die emanzipatorische Zurückführung des Menschen auf sich selbst durch die gesellschaftliche Organisation seiner "forces propres" beschrieben wird.⁹⁾

3) aaO. S. 168

4) aaO. S. 169

5) beide Zitate aaO. S. 160

6) Althusser: Für Marx, aaO. S. 33

7) Marx, Frühschriften, aaO. S. 166

8) aaO. S. 169

9) aaO. S. 199

d. Kritik des metaphysischen Denkens

Umgekehrt ist auch die Kritik des metaphysischen Denkens nicht absolut, wie sich aus dem Schöpfungsdialog ergibt. Der Frage nach dem "ersten Menschen" und der "Natur überhaupt"¹⁾ wird nicht inhaltlich nachgegangen, sondern als einer Form der Abstraktion. Die Frage wird nicht auf der Ebene ihrer implizierten Inhalte widerlegt, sondern sie wird als "verkehrt" beschrieben im Sinne eines Abgekehrtheits von der Weltgeschichte und von deren Erzeugung durch die menschliche Arbeit. Die metaphysischen Fragen gelten nicht als aufgelöst, nur als zu unterwerfen dem Kriterium der Zuwendung zum konkreten Entstehungsprozeß des Menschen und der Natur.

In diesem Textzusammenhang findet sich implizit sogar schon eine Verhältnisbestimmung des utopischen und des wissenschaftlichen Sozialismus; es heißt:

"Der Kommunismus ist die notwendige Gestalt und das energische Prinzip der nächsten Zukunft, aber der Kommunismus ist nicht als solcher das Ziel der menschlichen Entwicklung, - die Gestalt der menschlichen Gesellschaft."²⁾

Und wenig später wird schon recht deutlich, was vollständig erst von der Widerspruchstheorie her verstanden werden wird: daß es sich beim metaphysischen Denken um die imaginäre Form handelt, in der der Prozeß der Aufhebung von Widersprüchen zu denken ist. Wenn "der Kommunismus der durch Aufhebung des Privateigentums mit sich vermittelte Humanismus" sein soll³⁾, dann weiß man über diesen Humanismus nichts, man höbe denn das Privateigentum auf. Allerdings besteht Marx hier noch nicht darauf, daß Perspektive und Ziel der Entwicklung keine andere Bestimmung hätten als die der wissenschaftlichen Umformulierung von Widersprüchen, sondern fügt, freilich schon sehr viel formaler als in den Sätzen zur dritten Stufe des Kommunismus, noch hinzu:

"Erst durch die Aufhebung dieser Vermittlung - die aber eine notwendige Voraussetzung ist - wird der positiv von sich selbst beginnende, der positive Humanismus."⁴⁾

1) aaO. S. 247

2) aaO. S. 248

3) aaO. S. 281

4) aaO. S. 281

2. Die Kritik des Bestehenden

Der Aufhebung undialektischer Denkmomente in die dialektische Methode entspricht es, daß Marx die Feuerbachsche Religionskritik noch rezipiert, als er selbst schon das Resümee seiner eigenen Religionskritik ziehen will:

"Für Deutschland ist die Kritik der Religion im wesentlichen beendigt, und die Kritik der Religion ist die Voraussetzung aller Kritik ... Das Fundament der irreligiösen Kritik ist: Der Mensch macht die Religion, die Religion macht nicht den Menschen. Und zwar ist die Religion das Selbstbewußtsein und das Selbstgefühl des Menschen, der sich selbst entweder noch nicht erworben und schon wieder verloren hat." ¹⁾

Hält Marx einerseits an Feuerbach fest, so ist andererseits festzustellen, daß seine Religionskritik von Anfang an über Feuerbach hinausgeht:

"Nicht der Untergang der alten Religionen stürzte die alten Staaten, sondern der Untergang der alten Staaten stürzte die alten Religionen." ²⁾

Marx interessiert sich auch in der Frage der Religion mehr für den politischen Aspekt, was aber nicht nur eine Modifikation des Feuerbachschen Ansatzes bedeutet, sondern auf einer ganz anderen Wesensbestimmung des Menschen beruht.

1

a. Das Menschenbild

In der "Kritik der Hegelschen Staatsphilosophie" wirft Marx Hegel vor, er vergesse,

"daß die besondere Individualität eine menschliche und die Staatsgeschäfte und Wirksamkeiten menschliche Funktionen sind; er vergißt, daß das Wesen der 'besonderen Persönlichkeit' nicht ihr Bart, ihr Blut, ihre abstrakte Physis, sondern ihre soziale Qualität ist, und daß die Staatsgeschäfte etc. nichts als Daseins- und Wirkungsweisen der sozialen Qualitäten der Menschen sind." ³⁾

Im Gegensatz auch zum Feuerbachschen Sensualismus, der dazu führt,

"daß das Subjekt in dem ... Prozeß des Sich-Aneignens bloß das Eigene, das Ich, welches das Aneignen vollzieht, festhält" ⁴⁾,

sieht Marx den Menschen hier schon als soziales, später
Ensemble der gesellschaftl. Verhältnisse" 5). Fraglich ist, aber erst
später zu beantworten, in welcher Weise bei diesem unterschiedlichen Ansatz die Feuerbachschen Definitionen überhaupt aufgenommen werden können.

b. Das Wirklichkeitsverständnis

Der politische Aspekt ist auch vorherrschend, als Marx im Briefwechsel mit Ruge wieder auf das Thema Religion kommt:

"Und das ganze sozialistische Prinzip ist wieder nur die eine Seite, welche die Realität des wahren menschlichen Wesens betrifft. Wir haben uns ebensowohl um die andere Seite, um die theoretische Existenz des Menschen zu kümmern, also Religion, Wissenschaft etc. zum Gegenstande unserer Kritik zu machen." 6)

Der Unterschied ist wichtig, daß Marx im "Leitenden Artikel aus äußerem Anlaß das Thema Religion behandelt, während er hier in der Konsequenz seiner Methode zur Religionskritik kommt. Daß die Religionskritik "die Voraussetzung aller Kritik" zu sein habe, zeigt sich erst in ihrer Durchführung. Die Aufgabe, überhaupt Religionskritik zu treiben, leitet sich daher, daß Marx inzwischen ein präziseres Wirklichkeitsverständnis entwickelt hat. Die Zukunft ist keine Sache der Konstruktion mehr, sondern man muß, wie schon zitiert,

"aus den eigenen Formen der existierenden Wirklichkeit die wahre Wirklichkeit als ihr Sollen und ihren Endzweck entwickeln." 7)

Daraus folgt zweierlei:

- Man muß es, weil nun die Formen der existierenden Wirklichkeit das einzige Material sind, das einer Endzweckbestimmung zugrunde gelegt werden kann;

1) Marx, Frühschriften, aaO. S. 207 f.

2) Marx/Engels: Über Religion, aaO. S. 16 ("Leitend. Art.")

3) Marx, Frühschriften, aaO. S. 38

4) K.Löwith: Nachwort zu: L.Feuerbach: Das Wesen des Christentums. Reclam, Stuttgart 1971, S.534

5) Marx, aaO. S. 340

6) aaO. S. 169

7) aaO. S. 169

- Man muß alle Wirklichkeitsformen untersuchen, denn die Erkenntnis eines Gesamtzusammenhangs der Wirklichkeit kann sich nur in Anwendung auf das Gesamt der Wirklichkeit überprüfen.

Dabei gibt es aktuelle Prioritäten, wie eben in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Art öffentlicher Aufmerksamkeit für die Religionsfrage. Für Marx wird der historische Fall wieder zur systematischen Figur des Politikums Religion:

"Wie die Religion das Inhaltsverzeichnis von den theoretischen Kämpfen der Menschheit, so ist es der politische Staat von ihren praktischen."¹⁾

3. Die politische Kritik

a. Der Widerspruch des Staates

Die Verbindung von Religion und Politik/Staat/politischem Staat muß vor dem Hintergrund des Staatsverständnisses gesehen werden, das Marx zuvor in der "Kritik der Hegelschen Staatsphilosophie" entwickelt. Der politische Staat im modernen Sinne wird dort aus seinem Abgetrenntsein von der Gesellschaft verstanden. Das Verständnis des "Staats als solchem" gilt als Abstraktion zwischen den Polen der Monarchie und der Demokratie.

"In der Monarchie ist das Ganze, das Volk, unter eine seiner Daseinsweisen, die politische Verfassung, subsumiert; in der Demokratie erscheint die Verfassung selbst nur als eine Bestimmung, und zwar Selbstbestimmung des Volkes. In der Monarchie haben wir das Volk der Verfassung; in der Demokratie die Verfassung des Volks."²⁾

In der Monarchie ist die Gesellschaft aufgesogen vom Staat, in der Demokratie ist der Staat als Verfassung eingereiht in die besonderen Daseinsweisen der Gesellschaft. Im "politischen Staat" jedoch werden die gesellschaftlichen "Momente" von der Verfassung überwölbt.

"Das Eigentum, der Vertrag, die Ehe, die bürgerliche Gesellschaft erscheinen hier ... als besondere Daseinsweisen

1) Marx, aaO. S. 170

2) aaO. S. 47

neben dem politischen Staat, als der Inhalt, zu dem sich der politische Staat als die organisierende Form verhält."1

Im politischen Staat hat die Verfassung die Funktion, den Staat als solchen mit den "besonderen Sphären" zu vermitteln, und diese verhalten sich zu ihm wie zu einem "jenseitigen Wesen".2) Diese soziale Wirklichkeit schlägt im Denken in der Weise durch, daß es die besonderen Daseinsweisen überhaupt nur als durch ein Überwölbendes vermittelt denkt; diese Denkform aber ist die religiöse. Religionskunde interessiert Marx in der Religionskritik ebenso wenig wie in der Metaphysik die Frage nach der "Erd-schöpfung"3), ihm geht es nur um den wirklichen Zusammenhang zwischen Politik und Religion, der darin besteht, daß das religiöse Denken, das sich in einer bestimmten Gesellschaft findet, als Form die Verallgemeinerung des durch deren Staatsform bedingten Denkens ist.

"Die politische Verfassung war bisher die religiöse Sphäre, die Religion des Volkslebens, der Himmel seiner All-gemeinheit gegenüber dem irdischen Dasein seiner Wirklichkeit."4)

b. Staat und Religion

Die Rolle, die der Staat bei der "Produktion" von Religion spielt, muß sehr differenziert gesehen werden. Die entscheidende Bedingung ist das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Staat, unabhängig davon, ob der Staat selbst eine Religion proklamiert oder verordnet. Deshalb heißt es auch später: "Dieser Staat, diese Sozietät produzieren die Religion"5), zu verstehen als "Staat und Sozietät": der Staat, sofern die Weise, in der er erfahren wird, religiös ist; die Gesellschaft, sofern sie diese Erfahrung verallgemeinert. Dies gilt auch und wird besonders deutlich,

"sobald der Staat aufhört, auf theologische Weise sich zur Religion zu verhalten, sobald er sich als Staat, d.h. politisch, zur Religion verhält."6)

1) aaO. S. 48

2) aaO. S. 49

3) aaO. S. 246 f.

4) aaO. S. 49 f.

5) aaO. S. 208

6) aaO. S. 177

Sofern der politische Staat als solcher Religion produziert, setzt die religiöse Emanzipation, wie sie in der Judenfrage verstanden wird, die Kritik des politischen Staats voraus. Daher kann es dort heißen:

"Die politische Emanzipation von der Religion ist nicht die durchgeführte, die widerspruchslose Emanzipation von der Religion, weil die politische Emanzipation nicht die durchgeführte, die widerspruchslose Weise der menschlichen Emanzipation ist."¹⁾

Die politische Emanzipation bedient sich immer noch des Staates als Medium, daher der Mensch,

"wenn er den Staat zum Atheisten proklamiert, immer noch religiös befangen bleibt, eben weil er sich nur auf einem Umweg, weil er nur durch ein Medium sich selbst anerkennt. Die Religion ist eben die Anerkennung des Menschen auf einem Umweg."²⁾

Folgende Zwischenergebnisse sind festzuhalten:

- Der Staat steht im Widerspruch zur Religion, sofern er sich politisch versteht und, je vollständiger er sich ausbildet, desto weniger sich theologisch versteht.
- Der Staat steht strukturell positiv zur Religion, da ihre Denkform seiner tatsächlichen Form entspricht und seinen Anspruch auf Allgemeinheit gegen die Gesellschaft stützt.
- Religion ist definiert als Denkform, nicht durch Inhalte. Glaubensfreiheit ist ein Grundrecht im politischen Staat, weil sie die Religion außerhalb ihrer Inhalte schützt.³⁾
- Religion muß im Verhältnis von Staat und Gesellschaft immer zweifach bestimmt werden können: in der Weise ihrer politischen Begründung und der ihres gesellschaftlichen Vollzugs.

Was den letzten Punkt betrifft, ist die Untersuchung noch unvollständig. Die Rückführung der Frage nach der Religion

1) aaO. S. 178 f.

2) aaO. S. 179

3) Marx zitiert verschiedene Verfassungen, in denen

"das Recht, religiös zu sein, auf beliebige Weise religiös zu sein, ... ausdrücklich unter die Menschenrechte gezählt wird." aaO. S. 191 f.

"auf die weltliche Spaltung zwischen dem politischen Staat und der bürgerlichen Gesellschaft"1)

ist noch nicht weit genug getrieben, indem diese Spaltung selbst wieder nur Ausdruck ist von Widersprüchen innerhalb der Gesellschaft, die noch ihre eigenen Phänomene haben. Zunächst aber zur noch ausstehenden Erklärung der These, die Religionskritik sei die Voraussetzung aller Kritik.

c. Die Bedeutung der Religionskritik

Wenn Religion als Denkform beschrieben wird, dann ist Religionskritik nicht ein Streit "Aussage gegen Aussage", sondern ist dialektische Kritik einer Denkform, die in diese Kritik selbst noch hineinreicht.

"Der religiöse Geist kann nur verwirklicht werden, insofern die Entwicklungsstufe des menschlichen Geistes, deren religiöser Ausdruck er ist, in ihrer weltlichen Form heraustritt und sich konstituiert."2)

In der Kritik muß sich also das negative Moment der Beendigung mit dem positiven der Verwirklichung verbinden. Die Religionskritik ist notwendig, weil ihre "weltliche Form" heraustreten soll; umgekehrt ist aber die Religionskritik nicht zu Ende zu führen, solange die weltliche Form nicht herausgetreten ist. Die Vernachlässigung der Religionskritik (sei es, die Religion wird positiv angenommen, sei es, sie wird für erledigt gehalten) vernachlässigt in theoretischer Konsequenz die Praxis der Herausbildung realer Vermittlung und Einheit. Deshalb ist die Kritik der Religion die Voraussetzung aller Kritik. (Es geht also nicht um die Reihenfolge, in der gegenüberstehende Gegner angegriffen werden.)

Beiläufig ein Rückblick auf die Konsequenz des Vorgehens bei Marx: ausgehend von aktuellen staatspolitischen Fragen, stößt er auf den Widerspruch zwischen Staat und Gesellschaft und wird von dort auf die gesellschaftlichen Widersprüche stoßen.

1) aaO. S. 181 f.

2) aaO. S. 188

4. Die ökonomische Kritik

a. Der Widerspruch der Gesellschaft

Die Feststellung der gesellschaftlichen Widersprüche findet sich schon im ersten Teil der "Judenfrage", ihre Analyse wird eingeleitet in "Nationalökonomie und Philosophie". In der "Judenfrage" konstatiert Marx,

"daß die sogenannten Menschenrechte, die *droits de l'homme* im Unterschied von den *droits du citoyen*, nichts anderes sind als die Rechte des Mitglieds der bürgerlichen Gesellschaft, d.h. des egoistischen Menschen, des vom Menschen und vom Gemeinwesen getrennten Menschen ... das Menschenrecht der Freiheit basiert nicht auf der Verbindung des Menschen mit dem Menschen, sondern vielmehr auf der Absonderung des Menschen von dem Menschen ... Keines der sogenannten Menschenrechte geht also über den egoistischen Menschen hinaus, über den Menschen, wie er Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft, nämlich auf sich, auf sein Privatinteresse und seine Privatwillkür zurückgezogenes und vom Gemeinwesen abgesondertes Individuum ist."¹⁾

Diese Kritik ist noch getragen vom Impuls eines realen Humanismus, der seine analytischen Begriffe erst ver- suchsweise zur Auslegung so impulsiver Begriffe wie "wirklicher Mensch" oder "Gattungswesen" verwendet:

"erst wenn der Mensch seine 'forces propres' als gesellschaftliche Kräfte erkannt und organisiert hat und daher die gesellschaftliche Kraft nicht mehr in der Gestalt der politischen Kraft von sich trennt, erst dann ist die menschliche Emanzipation vollbracht."²⁾

Auffällig ist, daß mit den Ansätzen zur ökonomischen Analyse nicht nur diese impulsiven, bzw. ideengeschichtlichen Begriffe zurücktreten, sondern auch die Religionskritik nicht nur entfällt, sondern, schon in der Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, ausdrücklich für beendet erklärt wird:

"Die Kritik der Religion endet mit der Lehre, daß der Mensch das höchste Wesen für den Menschen sei..."³⁾

1) aaO. S. 192 ... 193 ... 194

2) aaO. S. 199

3) aaO. S. 216

So auffällig die Parallelität zwischen Religionskritik und realem Humanismus ist, so wichtig ist sie für die Rezeption der marxistischen Religionskritik:

- Religionskritik ist immer auch religiöse Kritik im Sinne einer zwar human umgesetzten, aber auch projizierten Vorstellung des Zustands aufgelöster Widersprüche. Die Aufhebung der Religion durch die Religionskritik ist daher fortzuführen durch die Aufhebung der Religionskritik selbst.
- Dieser Auflösungsprozeß ist kein Akt des Denkens an sich, sondern ist die Verwissenschaftlichung des Denkens im Austauschprozeß zwischen Denken und Geschichte. Dieser Vorgang ist keine Widerlegung auf ein und derselben Ebene, sondern eine Verlagerung auf eine andere, nämlich die gesellschaftlicher Analyse und gesellschaftlicher Praxis.

"... ist diese Verlagerung einmal vollzogen, ist die wissenschaftliche Analyse dieses wirklichen Gegenstandes einmal unternommen, dann entdecken wir, daß die Erkenntnis der konkreten (wirklichen) Menschen, d.h. die Erkenntnis des Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse, nur unter der Bedingung möglich ist, daß man auf die theoretischen Dienste des Begriffs Mensch (in dem Sinn, in dem er in seinem theoretischen Anspruch vor dieser Verlagerung bestand) ganz verzichte."¹⁾

So sehr Althusser darin zuzustimmen ist, daß er überall dort den Vorwurf der Ideologie erhebt, wo praktische Begriffe (wie die humanorientierten) theoretische Funktionen usurpieren²⁾, so sehr ist auch zu berücksichtigen, daß dieser Prozeß der Verlagerung höchst langwierig in einem kaum sichtbaren erkenntnistheoretischen Horizont vor sich geht und daher eben die praktische Funktion dieser Begriffe nicht unterschlagen werden darf.

1) Althusser, Für Marx, aaO. S. 197

2) vgl. aaO. S. 202

b. Gesellschaft und Religion

"Nationalökonomie und Philosophie" setzt mit der Erläuterung des ihr zugrunde gelegten Wissenschaftsbegriffs ein:

"daß diese Nationalökonomie sowohl als ein Produkt der wirklichen Energie und Bewegung des Privateigentums zu betrachten ist, als ein Produkt der modernen Industrie, wie sie andererseits die Energie und Entwicklung dieser Industrie beschleunigt, verherrlicht, zu einer Macht des Bewußtseins gemacht hat."¹⁾

Der Anspruch wissenschaftlicher Wahrheit wird einerseits eingeschränkt auf die Erkenntnis des jeweiligen Entwicklungsstandes der Geschichte, andererseits macht sich die Wissenschaft ihre praktische Bedeutung ausdrücklich, sofern sie als Kritik dieses Entwicklungsstandes in dessen Aufhebung sich verwirklicht. Die Geschichte der Nationalökonomie kann so verstanden werden als die Geschichte der Entwicklung und Aufhebung des Privateigentums. Wissenschaft gilt als wissenschaftlich, wenn ihre Erkenntnisse von den Entwicklungsgesetzen sich mit der Aufhebung gesellschaftlicher Widersprüche austauschen lassen. So versteht sich der wissenschaftliche Sozialismus als Überwindung der Nationalökonomie zur positiven Aufhebung des Privateigentums.

"Wie das Grundeigentum die erste Form des Privateigentums ist, wie die Industrie ihr bloß als eine besondere Art des Eigentums zunächst historisch entgegentritt - oder vielmehr der freigelassene Sklave des Grundeigentums ist -, so wiederholt sich bei der wissenschaftlichen Erforschung des subjektiven Wesens des Privateigentums, der Arbeit, dieser Prozeß und die Arbeit erscheint zuerst nur als Landbauarbeit, macht sich dann aber als Arbeit überhaupt geltend. Aller Reichtum ist zum industriellen Reichtum, zum Reichtum der Arbeit geworden und die Industrie ist die vollendete Arbeit, wie das Fabrikwesen das ausgebildete Wesen der Industrie, d.h. der Arbeit ist und das industrielle Kapital die vollendete objektive Gestalt des Privateigentums ist."²⁾

Nun ist hier nicht die Fortführung dieses Prozesses zur Kritik der politischen Ökonomie zu verfolgen, sondern gesucht wird - analog zur Verfassung als dem Ausdruck des Widerspruchs zwischen Staat und Gesellschaft - dasjenige

1) Marx, aaO, S. 228

2) aaO. S. 231 f.

Phänomen, das die religiöse "Verfassung" der gesellschaftlichen Ebene im Widerspruch des Privateigentums ausdrückt.

Das Privateigentum tritt hervor als das Prinzip, das die Atomisierung oder auch Monadisierung der Gesellschaft betreibt, den egoistischen Menschen hervorreibt, kurz: alle Bestimmungen nach sich zieht, die Marx schon in der "Judenfrage" mit der politischen Revolution, nach der sich das Privateigentum voll entfaltet, verbindet: die Zerschlagung der bürgerlichen Gesellschaft in ihre einfachen Bestandteile.¹⁾ Das führt aber nicht nur dazu, daß die Gesellschaft ihre äußere Ganzheit nur in der abstrakten Vermittlung durch den politischen Staat hat, sondern auch dazu, daß die Gesellschaft die innere Verflechtung ihrer Verkehrsformen nur in Entäußerung und Vergegenständlichung hat: in der konkreten Vermittlung des Geldes.

So finden sich in "Nationalökonomie und Philosophie" zweimal längere Passagen über das Geld;²⁾ für das hier nachzuzeichnende Verhältnis Religion, Verfassung, Geld ist stilistisch kennzeichnender ein Abschnitt aus den "Exzerptheften James Mill":

"Das Wesen des Geldes ist zunächst nicht, daß in ihm das Eigentum entäußert wird, sondern daß die vermittelnde Tätigkeit oder Bewegung, der menschliche, gesellschaftliche Akt, wodurch sich die Produkte des Menschen wechselseitig ergänzen, entfremdet und die Eigenschaft eines materiellen Dings außer dem Menschen, des Geldes wird. Indem der Mensch diese vermittelnde Tätigkeit selbst entäußert, ist er hier nur als sich abhanden gekommener, entmenschter Mensch tätig; die Beziehung selbst der Sachen, die menschliche Operation mit denselben, wird zur Operation eines Wesens außer dem Menschen und über dem Menschen. Durch diesen fremden Mittler - statt daß der Mensch selbst der Mittler für den Menschen sein sollte - schaut der Mensch seinen Willen seine Tätigkeit, sein Verhältnis zu andern als eine vor ihm und ihnen unabhängige Macht an."³⁾

1) vgl. Marx, aaO. S. 197 f.

2) vgl. aaO. S. 255 f. und aaO. S. 297 - 301

3) K.Marx: Pariser Manuskripte 1844. Rowohlt, Reinbeck, Bd. 209, S. 166 (= MEW Erg. 1, S. 476)

c. Die religiöse Verkehrsform

Der Rückwärtsgang dieser Untersuchung ist damit abgeschlossen: Die Frage nach der Religion wird behandelt in der konkreten Situation der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Staatsform; die wiederum zeigt sich im Widerspruch zur Gesellschaft, die wiederum zeigt sich als in sich widersprüchlich, und der Ausdruck dieses Widerspruchs ist das Geld. Die gesellschaftlichen Verkehrsformen des Privateigentums bestimmen das Denken dazu, alle Phänomene als in entäußerter Form vermittelt zu denken. In dieser Weise konstituiert sich der politische Staat in der Verfassung durch Abstraktion von der Gesellschaft; und in dieser Weise verallgemeinert sich das Denken zum religiösen Denken, das dem Ganzen der Geschichte, Natur und Mensch, noch einmal die Form einer transzendenten Vermittlung gibt.

Offen geblieben ist noch folgendes Problem: Es ist unpräzise zu sagen, Marx entwickle sich langsam von Feuerbach weg. Zum einen liegt von Anfang an eine andere Fragestellung vor, zum andern halten sich die Feuerbachschen Definitionen (Mangel, Entfremdung, Reflex, Umweg) noch, als die ökonomische Analyse schon einsetzt. Allerdings hat die "Deutsche Ideologie" - Einschnitt gegenüber den "Jugendwerken" - als demonstrativen Auftakt die "Thesen über Feuerbach" im Vorspann. Was bedeuten sie für die Rezeption Feuerbachs?

Die Vergegenständlichung des menschlichen Bedürfnisses in der Religion läßt den bedürftigen Menschen als Entfremdung von der Objektivation dieses Bedürfnisses erscheinen. Nur kann nach Marx, im Gegensatz zu Feuerbach, die Entfremdung als solche nicht aufgehoben werden, denn die Wirklichkeit wird nicht, wie bei Feuerbach, in reine Objekte und reine Anschauung zerlegt, so daß die Anschauung sich auch nicht für sich vom religiösen Denken emanzipieren kann. Die Marxsche Religionskritik ist theoretisch eigentlich weniger radikal als die Feuerbachs, sofern das religiöse Denken nicht einfach übersprungen werden kann; sie ist aber viel radikaler, sofern sie die

praktische Aufhebung religiös strukturierter Verhältnisse meint. Solange aber die Verhältnisse so strukturiert sind, erscheinen die darin enthaltenen Widersprüche nicht als Widersprüche, sondern primär als Entfremdung. Widerspruchstheorie tritt nicht einfach an die Stelle von Entfremdungstheorie, weil Entfremdung selbst ein reales gesellschaftliches Phänomen ist. Feuerbach bleibt in der marxistischen Kritik gegenwärtig, Subjektivität ist ein objektiver Faktor, die religiöse Struktur betrifft auch die wissenschaftliche Verkehrsform.

5. Die Rezeption der marxistischen Religionskritik

Nun kann zu den anfangs genannten Positionen, die angesichts des "Frühschriften-Problems" möglich erschienen, Stellung genommen werden:

a. Das Werturteils-Problem

Im ersten Fall geht es um das religiöse Problem der Legitimation von Werturteilen. Wo die Wirklichkeit uneindeutig ist, tritt die Frage hervor nach dem Zustand, in dem das Gute frei von Tragik ist. In einer der jüngsten Marx-Monographien wird die Marxsche Kritik auf den "Grund eines normierenden allgemeinen Werturteils"¹⁾ gestellt, das als vorausgesetztes durch nichts legitimiert ist als durch die Entscheidung seines Bekenners - und zu diesen zähle nur der frühe Marx. Daß man auf die Annahme eines solchen Grundes stößt, wenn man die Schriften des jungen Marx "buchstabiert", ist unausbleiblich; diesen Grund daher formalisierend als "Norm N" zu bezeichnen, auch noch angemessen. Es ist aber unzulässig, diesem Moment, das auch in den Frühschriften nur als Moment hervortritt, eine gleichbleibende Positivität zu verschaffen:

"'Es ist dem Menschen schlechthin unangemessen, als Mittel gebraucht zu werden.' Marx begründet diese Norm damit,

1) F.v.Magnis: Normative Voraussetzungen im Denken des jungen Marx. Alber, Freiburg/München 1975, S. 382

daß der Mensch ein freies, universal sich verhaltendes Wesen sei, als das er nur zu seiner Selbstbestätigung kommt, wenn er sich als solches, das heißt frei und autonom verhalten kann."¹⁾

Wert bestimmt sich als Unableitbarkeit eines entschiedenen Impulses. In dieser analytischen Abstraktheit erscheinen die Inhalte als jeweils identisch mit sich. Marxens angebliche Position wird dann in eine humanistische Tradition gestellt, die, zunächst auf Hegel stöbend, bis ins Neue Testament zurückverfolgt wird.²⁾ Frühe und späte Schriften werden so auseinandergerissen, daß nun, seit der "Deutschen Ideologie", Werturteile "keine argumentationslogische Funktion mehr inne"³⁾ hätten:

"Marx will nur noch die objektiven Gesetze der geschichtlichen Entwicklung darstellen und analysieren und daraus Erkenntnisse gewinnen über die Weiterentwicklung der Gesellschaft."⁴⁾

Dies behauptet für den späteren Marx einen platt mechanistischen Materialismus, zu dem er sich im Gegenteil in den Frühschriften einmal hatte verleiten lassen, als er der Theorie bloß aufdeckende Funktion zuschrieb (daß man der Welt "ihre eigenen Aktionen (ihr) erklärt"⁵⁾).

Marx geht es weniger um Erkenntnis als um Kritik, und der Begriff der Kritik hat für ihn immer den Doppelsinn wertender Voreingenommenheit wie unvoreingenommener Analyse: weder will Marx den ideellen Gehalt seines Denkens chiliastisch verwirklichen, noch darf ihm nachgesagt werden, er habe ihn irgendwann gestrichen.

b. Das Synthesis-Problem

Im zweiten Fall geht es um das religiöse Problem, den Erfahrungsbereich auf ein Sinnganzes hin auszulegen. Wo die Wirklichkeit sich unvollständig gibt, tritt die Frage hervor nach dem Zustand, in dem alles in allem ist.

1) Magnis, aaO. S. 387 2) aaO.

3) aaO. S. 392 4) aaO.

5) Marx, Frühschriften, aaO. S. 170

Jürgen Habermas kritisiert von daher den Marxschen Arbeitsbegriff als eine meta-empirische Synthese.¹⁾ Da der Arbeitsbegriff im Zusammenhang von Bildung und Arbeit noch zu behandeln ist, darf hier verkürzt gesagt werden: Nachdem Marx die Arbeit als Existenzbedingung des Menschen erfaßt hat, sieht es so aus, als müßte er die Sinngebung - als volle Entfaltung der Gattungskräfte - in spekulativer Weise dem Arbeitsbegriff zu: in ihm findet sich der Prozeß der Konstitution von Gegenständen wie der Selbstkonstitution der Gattung, er übergreift Human- und Naturwissenschaft. Gegen diesen synthetischen Arbeitsbegriff meldet Habermas empirisch begründete Zweifel an, mit der Konsequenz, daß in der Differenzierung zwischen Arbeit und Interaktion, Produktion und Reflexion keine Synthese mehr denkbar ist und Sinn in bestimmten Bereichen aufgegeben wird.

Nun ist der Marxsche Arbeitsbegriff als synthetischer auch eine erkenntnistheoretische Kategorie: Arbeit konstituiert erst, woran und wodurch Erkenntnis gewonnen werden kann, einschließlich der von Sinngehalt, Synthesis, Arbeitstheorie. In dem Bestreben, Marxens Überzeugung in der Synthesis-Frage ausmachen zu wollen, setzte eine emsige philologische Spurensicherung ein - Habermas war im Rekurs auf apokryphe Schriften daran beteiligt -, die feststellen mußte, daß Marx hier nichts "explizit erörtert".²⁾ Der Anspruch auf Synthesis wird von Marx indirekt festgehalten als Ausdruck eines Erkenntnisinteresses, das seine Interessen in einem historischen Prozeß erst erarbeitet: daher soll dieser zuerst erkannt werden. Der konsequent erfahrungswissenschaftliche Ansatz bei Habermas führt dagegen zu einem auf Partizipation an Humanität reduzierten Anspruch.

1) J. Habermas: Erkenntnis und Interesse. suhrkamp, Frankfurt 1968, S. 36 - 87

2) aaO. S. 62

c. Das Entfremdungs-Problem

Im dritten Fall geht es um das religiöse Problem der Ebenbildlichkeit des Menschen, von der er in seinem Verwickeltsein in die Geschichte entfernt sei. Wo die Wirklichkeit als unangemessen erfahren wird, tritt die Frage hervor nach dem Zustand, in dem Selbstverwirklichung und Reichtum zusammengehören. Alfred Kurella hat die in den Frühschriften entfaltete Entfremdungs-Problematik strikt historisch an die Widersprüche der kapitalistischen Produktionsweise gebunden, während sie ihm im Sozialismus als grundsätzlich gelöst und nur als praktische Unebenheit des Übergangs gilt.¹⁾ Wird dagegen Entfremdung als anthropologisch-systematische Kategorie verstanden, wird sie aus dem Zusammenhang mit ökonomischen Widersprüchen gelöst: zu Recht kritisiert Kurella das als ein bürgerliches Verständnis:

"Ich glaube aber, daß es jetzt an der Zeit ist, an diese Stelle²⁾ zu erinnern, um dem Entfremdungsgeschwätz ein Ende zu bereiten, das im Gefolge des Versuchs, den Marxismus durch den Existentialismus zu ergänzen, auch in unsere Reihen eingedrungen ist."³⁾

Umgekehrt hat aber das ökonomisch-historische Verständnis bei Kurella einen apologetischen Zug. Entfremdungsercheinungen, von der kapitalistischen Produktionsweise her verstanden, können in der sozialistischen Gesellschaft nur "Nachwirkungen der entfremdeten Arbeit"⁴⁾ sein. Als solche sind sie dann erklärt und isoliert indem sie eine Phase kennzeichnen, durch die die Menschheit hindurch muß⁵⁾. Wo Entfremdung aber, als im Prinzip aufgehobene, nicht mehr das Recht bekommt, sich als Bedürfnis praktisch zu vermitteln, liegt es nahe, sie durch die Aufforderung zur Disziplin anzugehen: wobei wieder zu prüfen wäre, wann nicht vordergründige Disziplinierung mit dem Bekenntnis zu Humanität und Fortschritt ausgestattet wird.

1) A. Kurella: Zu einigen methodischen Fragen der Entfremdungsproblematik. In: Entfremdung (Hrsg. H.H. Schrey). Wiss. Buchges., Darmstadt 1975, S. 253 - 264

2) nach der Marx Entfremdung als philosophische Spintisiererei abtue; vgl. aaO. S. 263 f.

3) aaO. S. 264

4) aaO. S. 263

5) aaO. S. 263

d. Religion und gesellschaftliche Praxis

Wenn sich Religion - im Sinne der angesprochenen Problemkreise - als resistent gegen die Religionskritik zeigt, ist das weder ein Zeichen für Ignoranz gegenüber der Religionskritik noch für eine unantastbare religiöse Wirklichkeit, sondern für einen zum Stand der materiellen Entwicklung korrelativen Stand der religiösen Struktur der Wirklichkeit überhaupt, der auch in die Religionskritik eingeht. Religionskritik kann sich die Religion nur in dem Maße zum Gegenstand machen, in dem Religion mit der Geschichte austauschbar geworden ist.

Gerade darin, daß Theoriebildung durch den Konstitutionsgrad der Geschichte relativiert ist, ist sie auf Praxis angewiesen und handlungsorientierend. Entfremdungserscheinungen können nicht von einem richtigen Bewußtsein her in Angriff genommen werden, sondern durch gesellschaftliche Praxis muß die materielle Entwicklung auf ein Niveau gebracht werden, von dem aus eine differenziertere Theoriebildung Entfremdungs-Elemente des bisherigen Theoriestandes ausmachen kann.

Es ist falsch, beim unfertigen Marx Reste bürgerlichen Denkens feststellen zu wollen, sondern dieses Denken besteht im Austausch sozunenender metaphysischer Synthesen gegen ökonomische Analysen; dieser Austausch ist prozessual, sofern dabei auch religiöse Elemente wie Werturteile, An-sich-Kategorien,¹⁾ Utopien regressiv wieder eingebaut werden. Allgemein ausgedrückt: Die Entwicklung zum Sozialismus produziert auch Religion. Das Ende dieses Prozesses ausdenken zu wollen, wäre Spekulation: Religion entweder inthronisieren zu wollen, wäre praxis-feindlich, oder sie abschreiben zu wollen, wäre borniert.

1) Das "An-sich" ist eine dem Materialismus unverzichtbare Kategorie, eine notwendige Abstraktion. Vgl. dazu:

"Die 'Natur an sich' ist mithin ein Abstraktum, das wir zu denken genötigt sind." Habermas, aaO. S. 47

II. Zur Konzeption des Religionsunterrichts

1. Die Zusammenhänge des Religionsunterrichts

a. Der gesellschaftstheoretische Zusammenhang

Die Ergebnisse der marxistischen Religionskritik sind nun im Hinblick auf den Religionsunterricht umzuschreiben. Dies geschieht in folgenden Thesen:

- Religionsunterricht ist nur noch möglich als religionskritischer Unterricht, d.h. er behandelt Religion im Sinne von Tradition als sozialgeschichtlichen Zusammenhang unter den Bedingungen der Herausbildung bestimmter Gesellschaftsformationen.
- Religionsunterricht ist nur noch möglich als sozialisationsbegleitender Unterricht, d.h. er behandelt Religion im Sinne von Sozialisation als entwicklungspsychologischen Zusammenhang unter den Bedingungen familialer Reproduktion und gesellschaftlicher Produktion.
- Religionsunterricht ist nur noch möglich als überkonfessioneller Unterricht, d.h. er behandelt Religion im Sinne von Denkinhalten als Ausdruck einer Denkform und versteht die Entwicklung ihrer Inhalte als mittelbaren Ausdruck der Entwicklung der menschlichen Erkenntnis.
- Religionsunterricht ist weiterhin nur möglich als formal und inhaltlich religiöser Unterricht, d.h. die in ihm zu thematisierenden realen Bedürfnisse und objektiven Fragen sind nicht nur in kritischer Distanz zu formulieren, sondern als praktischer Impuls auszufüllen.
- Religionsunterricht ist nur noch möglich in der Reflexion auf das staatliche Interesse, das ihn in widersprüchlicher Weise begünstigt (in der doppelten Bedeutung von Glaubensfreiheit als Distanz zum Glaubensinhalt und als Affinität zur Glaubensform), d.h. er lehnt die staatliche Sanktionierung einer inhaltlich theologischen Begründung des öffentlichen Religionsunterrichts als Ausdruck politischer Rückständigkeit des Staates ab!¹⁾

1) Anm. siehe S. 119

- Religionsunterricht ist nur noch möglich in Reflexion auf das gesellschaftliche Bedürfnis, das ihn in widersprüchlicher Weise begründet, d.h. er kommt dem religiösen Bedürfnis als dem entfremdeten Bedürfnis nach gesellschaftlichem Verkehr entgegen, indem er die Vermittlung dieses Bedürfnisses mit dem Prozeß allgemeiner Vergesellschaftung anstrebt.
- Religionsunterricht ist nur noch möglich in konstitutiver Verbindung mit dem übrigen Fächerangebot, d.h. die Entwicklung der Wissenschaften bedeutet den Prozeß ihrer eigenen Verwissenschaftlichung, der auch die Aufarbeitung der ihnen eigenen religiösen Formen betrifft.
- Religionsunterricht ist nur noch möglich als ein geschichtsorientierter Unterricht, d.h. das religiöse Denken vermag nicht, sich aus sich zu verstehen, sondern allenfalls durch das Lernen an der Geschichte, durch deren Vorantreiben es mehr von sich zu erfahren sucht.
- Religionsunterricht ist nur noch möglich als an gesellschaftlicher Praxis orientierter Unterricht, d.h. religiöse Erfahrung gründet in gesellschaftlicher Erfahrung, daher verwirklicht sich religiöse Erfahrung wieder in ihrer Aufhebung durch gesellschaftliche Praxis.
- Religionsunterricht ist nur noch möglich als ein obligatorisches Unterrichtsfach, d.h. er ist von wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Notwendigkeit; unter dem Aspekt seines obligatorischen Charakter ist er von einem philosophisch-ethischen Unterricht nicht grundsätzlich unterschieden.

Diese zehn Punkte sind bei der Entwicklung eines Rasters zur Ableitung von Gegenständen des öffentlichen Religionsunterrichts zu berücksichtigen.

1) Der mangelhafte Staat erklärt die Religion zu seiner Grundlage, der vollendete Staat hat sie zur Voraussetzung. Vgl. Marx, Frühschriften, aaO. S. 185

b. Der theologische Zusammenhang

Nicht nur der Religionslehrer, sofern er einer christlichen Konfession angehört, die Schule selbst, sofern der Religionsunterricht in ihr konfessionell konzipiert ist, wird fragen, welche Rolle in dem so angelegten Religionsunterricht die sogenannte biblisch-christliche Tradition spielen soll. Nun gehört die Behandlung dieser Frage nicht mehr ins abgesteckte Argumentationsfeld dieser Arbeit, und die folgenden Sätze sind nur als Arbeitsanweisungen für die theologische Wahrnehmung des Religionsunterrichts gedacht.

Das historische Argument, daß der christliche Glaube "in unserem Kulturkreis in einzigartiger Weise die religiöse Frage entfacht"¹⁾ hat, greift entschieden zu kurz. Dieses Argument wäre leicht verschiedenen, sich polarisierenden Gegenargumenten auszusetzen:

- entweder dem, daß diese Tradition ihre geschichtsprägende Rolle verloren habe und die weitere Beschäftigung mit ihr daher überflüssig, bzw. die Berufung auf sie eine Sache des persönlichen Bekenntnisses geworden sei;
- oder dem, daß diese Tradition bloßer Reflex gesellschaftlicher Verhältnisse sei und ihnen gegenüber nur eine sekundäre Bedeutung habe, bzw. der Wahrheitsanspruch des Christentums als falsch bekämpft werden müsse (antireligiöser Affekt).

Beiden Verständnissen, dem idealistischen wie dem vulgärmaterialistischen, die sich darin so nahe kommen, daß sie beide nur nach der Wirkungsgeschichte zwischen Theologie "und" Gesellschaft fragen, mangelt es schon daran, ihr "Objekt" überhaupt richtig zu erfassen, indem das Selbstverständnis der Theologie, das ihr als objektives Moment zugehört, in diesen Verständnissen nicht mehr enthalten ist. Theologie kann nicht nur historisch, sie muß historisch-systematisch betrachtet werden.

1) Vierzig/Kreis: Lernziele ..., aa0. S. 58

Der Prozeß der Vergesellschaftung besteht - das ist in anderer Formulierung der Kern des bisher Ausgeführten - auch darin, bestimmte historische Tendenzen in ihrer Aufhebung und Verallgemeinerung weiter zu identifizieren, also in der Dialektik zwischen besonderer Tradition und allgemeiner Geschichte. In einer solchen Beschreibung muß sich gerade die Theologie, die einen eingegrenzten Gegenstand in einem uneingeschränkten Horizont verhandelt, wiedererkennen. Es gibt keine biblische Theologie ohne allgemeine, auch allgemein-verständliche Auslegung und Ausbreitung ihres bestimmten Gegenstandes; und es gibt keine allgemeine Geschichte ohne Berufung auf besondere Tradition. Es gibt daher auch keine wissenschaftliche Theologie ohne den Bezugspunkt ihres historischen Gegenstandes; und es gibt keine allgemeine Verwissenschaftlichung ohne Identifizierung der theologischen Disziplin. Der Vorgang der Vergesellschaftung und Eingemeindung von Wissenschaften schließt den Rückgang innerhalb der spezifischen Reflexionsgeschichte ein. Dieser Rückgang ist also nicht unmittelbarer Ausdruck einer gesellschaftlichen Entwicklung, sondern im Gegenteil Bedingung der Möglichkeit, daß Geschichte sich nicht nur entwickelt, sondern auch gemacht werden kann. Die Vermittlung der historischen Rückbesinnung mit dem Ganzen der gegenwärtigen Phänomene macht die Systematik des Denkens aus. Systematisches Denken hat so Affinität zum theologischen Denken und dieses hat so seinen Platz auch in einem gesellschaftstheoretisch begründeten Religionsunterricht.

c. Der historisch-systematische Zusammenhang

Wie die Wissenschaft der Verwissenschaftlichung, ist die Systematik der Systematisierung unterworfen und daher nicht aufzufassen als

"ein Rezept oder Schema, wonach die geschichtlichen Epochen zurechtgestutzt werden können".¹⁾

1) Marx Engels Werke, Band 3, S. 27 (= Frühschriften, 220 S. 350)

Die systematische Aufarbeitung der Wirklichkeit ist auch auf einen Stand der Geschichte der Systematik bezogen, die zunächst anzueignen ist. Zur Verwirklichung der abendländischen Theologie und Philosophie aus den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise gehört auch die Aneignung der biblisch-christlichen Tradition. Umgekehrt kann es für biblische Theologie gar keine Frage sein, sich materiellen, gesellschaftlichen Problemen zuzuwenden oder nicht, denn sie hat sich qua Systematik, also in der Auseinandersetzung mit Tradition und Wirklichkeit selbst mit der Geschichte ausgetauscht und die soziale Lage wie auch die soziale Frage "mitgemacht".

Wenn weiterhin gilt, was oben schon entwickelt wurde, daß Geschichtserkenntnis "nicht mehr von der praktischen Tätigkeit des Menschen getrennt werden" kann¹⁾, dann muß auch umgekehrt gelten, daß die praktische Tätigkeit des Menschen nicht von der Geschichtserkenntnis getrennt werden darf. Die Auseinandersetzung mit der Tradition, in der sich die theoretisch und praktisch tätigen Subjekte zugleich als Objekte der Geschichte zeigen und sehen -

"Der Mensch ist nicht nur Subjekt in seiner praktischen Tätigkeit, sondern auch wieder Objekt in bezug auf die Strukturen und Bedingungen natürlichen und gesellschaftlichen Charakters, die seine Tätigkeit bestimmen."²⁾

- die Auseinandersetzung mit der Tradition ist Bedingung der Möglichkeit, daß sich ein Subjekt in der Theoriebildung als Objekt solcher Strukturen sieht und so die Möglichkeit der Theorieentwicklung selbst an die reale Entwicklung dieser objektiven Bestimmtheit knüpft.

"Will aber Weltgeschichte Heilsgeschichte werden, anders wäre sie absurdes menschliches Theater, dann sind die Möglichkeiten und Wirklichkeiten materialistischen Christentums genau zu bedenken und in gesellschaftliche Praxis einzuführen."³⁾

1) M. Stähli: Materialistische Grundlegung des Christentums. In: Internationale Dialog Zeitschrift 1972, H. 1, S. 34

2) aaO. S. 34 f.

3) aaO. S. 37

2. Die Inhalte des Religionsunterrichts

Der Gang der Arbeit stellt sich weiter als schrittweise Spezifizierung der durch die Diskussion der Religionskritik ermittelten Kriterien dar. Von dem durch die "Zusammenhänge des Religionsunterrichts" bezeichneten thematischen Rahmen zu dessen genauerer inhaltlichen Ausfüllung.

a. Die Inhalte der religiösen Denkform

Wer es mit der öffentlichen Legitimität des Religionsunterrichts ernst meint, wird darauf achten, daß nicht schon in die politische Berechtigung eine theologische Begründung gemengt wird. Bezogen auf die Inhalte heißt das:

- Der Religionsunterricht hat keine Inhalte an sich in dem Sinne, daß er ohne die Vermittlung eines Kanons festgeschriebener Inhalte nicht mehr als Religionsunterricht identifiziert werden könnte.
- Der Religionsunterricht behandelt auch nicht beliebige Inhalte in dem Sinne, daß ihm nicht daran gelegen wäre, solche Inhalte auszuwählen, die selbst durch die religiöse Denkform geprägt sind oder deren argumentationslogische Funktion erfüllen.
- Der Religionsunterricht macht auch nicht die Methode zum Inhalt in dem Sinne, daß die Inhalte zum austauschbaren Anschauungsmaterial der Methode würden (alles "gesellschaftlich" oder "dialektisch" zu betrachten), sondern der Prozeß der Vermittlung zwischen jeweils bestimmten Inhalten enthält den Umschlag auf die thematisierte Methode wie den Rückschlag auf erforderliche Inhalte.

Dem Religionspädagogen kann nicht erspart werden, ein recht diffiziles Vorgehen zu beachten:

- daß der Religionsunterricht einerseits in gewisser Weise das Ganze der Gesellschaft thematisch erfassen muß, andererseits aber vermeiden muß, die Gesellschaft als Ganzes gegenüber dem Schüler zu verselbständigen;

- daß der Religionsunterricht sich einerseits mit der theologischen und philosophischen Tradition auseinandersetzen muß, daß er andererseits vermeiden muß, daß sich das Eindringen in die Gedankenwelt gegenüber der Wirklichkeit des Schülers verselbständigt.

Diese zweifach gegenläufige Vorgehensweise ist darin begründet, daß das Subjekt zugleich das Objekt der Verhältnisse ist, die es umgestalten will, daß es also bei der Aufhebung der Entfremdung selbst entfremdet ist und in das Ziel aufgehobener Entfremdung selbst wieder neue Entfremdung hineinträgt. Das, was oben als Verhältnis zwischen Entfremdungs- und Widerspruchstheorie beschrieben wurde, wird nun zum wichtigsten Kriterium für den Einsatz von Unterrichtsinhalten. Entfremdungsersehnungen sind zwar nur die Form, in der gesellschaftliche Widersprüche erscheinen, zugleich aber auch das Medium, in dem sie sichtbar werden; sie sind zwar Ausdruck einer neutralisierten Kraft, zugleich aber das Potential einer gesellschaftlichen Bewegung. Pädagogisch folgt daraus:

- Die gerade im Religionsunterricht gegenständlich werdenden entfremdeten gesellschaftlichen Bedürfnisse sind ein realer Faktor, dem nicht einfach durch geduldige (penetrante?) Aufklärung über die gesellschaftlichen Widersprüche entgegengearbeitet werden kann;
- Diese Bedürfnisse dürfen nicht ständig politisierend abgeblockt werden, sondern die Problematisierung der Möglichkeit von Bedürfnisbefriedigung unter den Bedingungen des Widerspruchs ist nur zulässig bei gleichzeitig, besser sogar: vorzeitig zugestandenem Recht auf Bedürfnisbefriedigung.

Der Weg zu den Unterrichtsinhalten muß also zunächst über eine Phänomenologie der Entfremdung in unserer Gesellschaft führen.

b. Inhalte des entfremdeten Bedürfnisses

Als Grundphänomen bürgerlicher Entfremdung kann der Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft angesehen werden, den auch die Definition des Individuums in der bürgerlichen Wissenschaft voraussetzt:

"Individuum ist das 'Unteilbare', 'Unzertrennbare'; das für sich bestehende Eigenwesen, im Gegensatz zur Gattung oder Gesellschaft, die aus Individuen besteht. Im Ich erlebt sich das menschliche I. als Ursache seiner Handlungen."¹⁾

Noch differenzierter wird von Annemarie Pieper das Individuum nur noch in der Abstraktion seiner Individualität identifiziert:

"Es zeigt sich, daß der Satz 'individuum est ineffabile' in gewisser Hinsicht auch vom praktischen Individuum gilt, insofern nur die Geschichte eines Individuums mitteilbar ist, nicht aber seine Individualität."²⁾

Oder man erinnere sich, daß Grosch im Vergleich religionspädagogischer Unterrichtskonzepte den Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft als deren gemeinsamen Nenner feststellt.³⁾

Dieses Grundphänomen stellt sich in verschiedenen Abwandlungen dar, die zugleich in die Richtung verschiedener Einzelwissenschaften weisen:

- unter pädagogischem Aspekt zeigt sich etwa beim Schüler eine Konstitution individueller Defizite und fehlender Disposition für gesellschaftliche Anforderungen;
- unter soziologischem Aspekt stellt sich etwa das Problem des Identitätsverlustes gegenüber divergierenden Rollenerwartungen, bzw. der mangelnden Fähigkeit zur Rollendistanz;
- unter psychologischem Aspekt werden etwa Symptome der Verdrängung gegenüber physischer und psychischer Rationalisierung festgestellt, vor allem als Verlust an Emotionalität.

1) P.Ortlieb: Individuum. In: Pädagogisches Lexikon (Hrsg. W.Horney u.a.). Mohn, Gütersloh 1970, S.1301

2) A.Pieper: Individuum. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, aaO.S. 734 (Bd.2)

3) G. Grosch: Religionspädagogik, H. 1, S. 2, 160

- unter politischem Aspekt werden als vorherrschende Bildungsstrukturen etwa die Merkmale "Interesse versus Kenntnisse" oder die Personalisierung geschichtlicher Abläufe ermittelt¹⁾;
- unter philosophischem Aspekt drückt etwa die Hermeneutik im Vereinbarungscharakter intersubjektiver Wahrheit bzw. der Existentialismus im abstrakten Entscheidungscharakter des Individuums gesellschaftliche Ohnmacht aus.

Insgesamt liefern also diese Einzelwissenschaften tatsächlich ein Bild vom Menschen, das seinen Antagonismus zur Gesellschaft zu bestätigen scheint. Der Widerspruch, der hinter diesen Entfremdungserscheinungen steht, ist der, daß die bürgerliche Gesellschaft im Namen der Freiheit des Individuums die zweckrationale Verwertung der individuellen Arbeitskraft vorangetrieben hat bzw. daß sie die Vergesellschaftung der Arbeit im Namen privater Aneignung beschleunigt hat, so daß die Privatheit der Massen vergesellschaftet wurde, ohne daß ihnen der gesellschaftliche Reichtum wieder zugute kam bzw. das Privileg individuellen Freiraums auf Kosten anderer geht oder zumindest mit deren Privilegien konkurriert. Die genannten Einzelwissenschaften führen die Entfremdungserscheinungen aber - wie zu zeigen ist - nicht auf diesen Widerspruch zurück, sondern behandeln sie überwiegend als individuelles Defizit, das möglichst auch durch eine individuelle Leistung ausgeglichen werden soll.

c. Humanwissenschaftliche Aufgaben

Nun dürfen aber diese einzelwissenschaftlichen Arbeitsfelder nicht vergrößernd als im Dienste der herrschenden Ideologie stehend denunziert werden, sondern so sehr sie der gesellschaftstheoretischen Verwissenschaftlichung bedürfen, so sehr ist die Arbeit mit ihnen die Ausgangsbedingung dafür, daß eine politische oder pädagogische Theorie praktikabel wird.

1) vgl. W. Geisler: Sozialkunde ..., aaO. S. 109 f.

Solche Aufgabenstellungen humanwissenschaftlicher Betreuung des Individuums seien beispielhaft aufgeführt:¹⁾

- unter pädagogischem Aspekt wird angesichts von Artikulations- und Verbalisierungsschwierigkeiten die Aufarbeitung dieser individuellen Defizite durch kompensatorischen Unterricht versucht (zu denken ist an soziolinguistische Forschung, Taxonomie affektiver Lernziele u.ä.);²⁾
- unter soziologischem Aspekt werden angesichts von mangelhaftem Problemlösungsverhalten oder Rollendiffusion Theorien und Verfahren zur Ausbalancierung persönlicher und sozialer Identität entwickelt (zu denken ist an Rollentheorie, Sozialisationsforschung, Theorie der Symbolischen Interaktion u.ä.);³⁾
- unter psychologischem Aspekt werden angesichts angst-neurotischer, paranoider oder hysterischer Symptome durch Angebote psychoanalytischer Behandlung die Möglichkeiten der Konfliktverarbeitung verbessert bzw. erweitert (zu denken ist an die ganze Skala von der Einzeltherapie bis zur politisch verstandenen Gruppentherapie sowie die Verhaltenstherapie⁴⁾);
- unter politischem Aspekt wird angesichts von Meinungsindifferenz die Bildungsaufgabe der "Politischen Beteiligung" (meist im reaktiven Sinn der Ausübung des Wahlrechts, des Umgangs mit Institutionen usw.) gestellt (heranzuziehen sind hier Didaktiken der Politischen Welt- bzw. Sozialkunde⁵⁾);
- unter philosophischem Aspekt erscheint es angesichts gesellschaftlich unkontrollierter Technologien notwendig, da, "wo Konstrukte einander abweisen" - nämlich als technologische und soziologische Theorien -, sie "im kommunikativen Prozeß neu zu konstituieren"⁶⁾ (zu denken ist an die Opposition zwischen Kritischer Theorien- und Systemtheorie, das Abbild dieses Antagonismus, der sich in deren Auseinandersetzung reproduziert⁷⁾).

1) Auf Lit.ang. wird wegen ihrer leichten Zugänglichkeit weitgehend verzichtet; vgl. Stichwortverzeichnis bei Klafki: Erziehungswissenschaft ... aaO. oder Wörterbuch Kritische Erziehung, aaO.

Zusammenfassung Kap. E

Die Diskussion der marxistischen Religionskritik hat mit den Begriffen der religiösen Denkform und des entfremdeten Bedürfnisses Kategorien erbracht, in denen zugleich die Notwendigkeit und die Möglichkeit eines öffentlichen Religionsunterrichts zu beschreiben war. Dabei erstellte sich zugleich ein recht verzweigter Zusammenhang religionspädagogischer Bezugswissenschaften, der dem zugleich spezifischen und unspezifischen Charakter des hier entworfenen religionspädagogischen Modells entspricht. Diese Bezugswissenschaften verstehen sich selbst nicht ausdrücklich als Zusammenhang, obgleich ihnen ein gemeinsamer Zug nachzuweisen ist, nämlich in der vorausgesetzten Abstraktheit des Individuums gegenüber einer Gesellschaft, für die es zugleich Verantwortung soll tragen können. Innerhalb der fortschreitenden Differenzierung der gesellschaftlichen Arbeit differenzieren sich auch die Symptome der Entfremdung, wonach sich wieder die wissenschaftlichen Disziplinen differenzieren. Daß diese Verästelung zugleich die Verdichtung einer Gesamtentwicklung kennzeichnet, ist aber nicht nur durch gesellschaftstheoretische Schulung in die Bildungsarbeit einzubringen, sondern wesentlicher dadurch, daß sie in praktischer Vermittlung überholt werden.

-
- 2) z.B.: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg (Hrsg. b:e Red.). Beltz, Weinheim 1971
W. Correll: Einführung in die pädagogische Psychologie. Auer, Donauwörth, 5.Aufl. 1972
 - 3) über Piaget, Parsons, Habermas vgl. Sozialisation und kompensatorische Erziehung. Association, Hamburg 1973
 - 4) zu neurotischen Typen vgl. H.E.Richter: Patient Familie. Rowohlt, Reinbek 1972
zum therapeutischen Angebot vgl.: R.Berg u.a.: Gruppe-Kollektiv. Raith, Starnberg 1973, S. 64 - 142.
 - 5) vgl. Geisler, Sozialkunde ... aa0. S. 109 f. sowie Pädagogisches Lexikon (Hrsg.W.Horney), aa0. Bd.2,S.632
 - 6) Handbuch philosophischer Grundbegriffe, aa0. Bd.2, S.1087 (Baumgartner/Krings/Wild: Stichwort "Philosophie")

F. Zum Schlagwort "bürgerliche Pädagogik"

Zuletzt ist recht pauschal von bürgerlicher Wissenschaft gesprochen worden, in Kennzeichnungen, die leicht unter das Verdikt bloßer Behauptung fallen könnten. Da eine wissenschaftstheoretische Diskussion den Fortgang dieser Arbeit zu sehr ausbuchten würde, andererseits ein Verständnis der Pädagogik als religionspädagogischer Bezugswissenschaft unerlässlich ist, wird hier ein ungewöhnlicher Versuch unternommen, das Schlagwort von der bürgerlichen Pädagogik zu überprüfen.

Wir beziehen uns auf das "Pädagogische Lexikon", das, berechnet auf das Jahr 1970,

"den Stand der Veränderungen in Theorie und Praxis, in Forschung und Lehre trotz und inmitten der Wandlungsprozesse festzuhalten und zugänglich zu machen"¹⁾

in enzyklopädischem Umfang - unter Mitarbeit von an die dreihundert Autoren - bemüht ist. Dem Zusammenhang "pädagogischen Problembewußtseins" (Vorwort) wird hier diagonal, d.h. in einer Kette von Stichwortverweisen nachgegangen, einsetzend mit Stichwort "Pädagogik" selbst und die jeweiligen Zitate mit Belegen aus der übrigen pädagogischen Literatur ergänzend.

1. Das pädagogische Selbstverständnis

a. wissenschaftliche Pädagogik

Von der "wissenschaftlich fundierten Pädagogik" heißt es, sie liefere

"der Praxis sowohl finā-normative als auch medial-normative Gesichtspunkte. Die ersteren beziehen sich auf die Ziele der Erziehung und Bildung und sind nur in Auseinandersetzung mit philosophischer und theologischer Anthropologie einerseits sowie mit psychologischen und medizinischen Einsichten und soziologischen Analysen andererseits zu erheben."²⁾ und Prognosen

Im "einerseits" versteht sich die Pädagogik als in autonomem Dialog mit den fundamentalen Geisteswissenschaften

1) Pädagogisches Lexikon (Hrsg. W.Horney u.a.). Mohn, Gütersloh 1970, Vorwort.

2) Mohn, Gütersloh 1970, S. 532.

befindlich, ohne Reflexion auf den Autonomieverlust durch fortschreitende Bildungsplanung, die allenfalls in den "soziologischen Analysen und Prognosen" mitgedacht sein könnte. Aber auch dann würde die Pädagogik, sofern sie sich mit diesen "in Auseinandersetzung" befindet, noch in relativer Autonomie gegenüber gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen gesehen, eine Einschätzung, die der vorgetragenen Beschreibung des Vergesellschaftungsprozesses nicht standhält. Die Berufung auf die Anthropologie stellt sich dar als die Ideologie, unter der die Anpassung vorgegebener Normen und Anforderungen an die anthropogenen und soziokulturellen Bedingungsfelder vor sich geht.

So referiert etwa Klafki, daß nach Robinsohns Vorstellung, solange eine Erfassung der erforderlichen Qualifikationsstruktur an personellen und finanziellen Schranken scheitert (notabene wird Bildungsanarchie als technisches Problem mißverstanden) - solange also sollen Fachwissenschaftler usw. wie auch Anthropologen hypothetische Lernziele aufstellen einschließlich "frei formulierte(r) Vermutungen der Planungsgruppen".¹⁾ Mit der Bezugnahme auf Anthropologie ist das nächste Stichwort gegeben.

4

b. Die anthropologische Begründung

"Die A(nthropologie) beantwortet ihre Fragen dadurch, daß sie nach der Artentwicklung (Phylogenese), der Individualentwicklung (Ontogenese) und nach der Sozial- und Individualleistung (Umweltentwicklung) genetisch und auch systematisch fragt. In diesen drei Problemkreisen ist die A. ständig auf päd. Phänomene gestoßen, die meistens mit dem Wort 'Lernen' belegt wurden. 'Lernen' wurde zu einem Schlüsselbegriff, der mit dem päd. Frageansatz der A. wertvolle Hilfe leistet, wie er zugleich auch der Pädagogik ein neues Selbstverständnis schenkte."²⁾

In der ausschließlichen Bedeutung des Lernens muß zumindest eine Verkürzung der pädagogischen Situation gesehen werden, in der die Rückwirkung des Lernens auf das Lehren - nicht die informationstheoretische Rückmeldung, sondern die Wechselwirkung zwischen Lehren und Lernen - nicht vor-

1) W. Klafki: Erziehungswissenschaft, aaO., Bd.2, S.87

2) H.M.Elzer: Anthropologie. In: Päd.Lex., aaO., Bd.1, S.122

gesehen ist, so daß sich der Lernende, wenn es denn schon um seine Mündigkeit gehen soll, zu dieser offen-
bar nur rezeptiv, nicht initiativ verhalten soll.

Entsprechend nennt Heinrich Roth in seiner Pädagogischen Anthropologie als "wichtigste Interpretation dieser biologischen Fakten" den Hinweis auf des Menschen "unendliche Lernbedürftigkeit wie seine unendliche Lernfähigkeit."¹⁾ Freilich müßte das auch die Lernbedürftigkeit des Lehrenden meinen. Im Weiterfragen nach dem Stichwort "Lernen" gilt daher die besondere Aufmerksamkeit dem, was Becker/Jungblut in ihren Schlußthesen anmahnen:

"Reale Lernprozesse vollziehen sich aber vorwiegend innerhalb sprachlich vermittelter Interaktionen mit der prinzipiellen Chance des Rollentauschs ... Sind diese Reziprozitätschancen im Lehr-Lern-Prozeß nicht angelegt, dann gerinnen die Zweck-Mittel-Ketten didaktischer Strategien zu realen Herrschafts- und Verfügungsstrukturen."²⁾

c. Lernen als zentrale Kategorie

"L(ernen) im weitesten Sinne sind Vorgänge der Veränderung von Verhalten, Einstellung oder Erleben als Folge einer Auseinandersetzung eines Lebewesens mit seiner Umwelt ... Die wesentlichsten Lernbedingungen sind außer Reiz und Reaktion die Antriebe, Bedürfnisse, Interessen, kurz: die Motive des Lernenden ..., ferner die Art und die Verteilung der Verstärkungen des Lernverhaltens."³⁾

Dabei fällt auf, daß der Bereich der Motivation (auch unter deren eigenem Stichwort) kaum definiert oder theoretisch gefaßt wird und die unendliche Variation der Begriffe in diesem Bereich auch den allgemeinen Begriff der Motivation "für wissenschaftliche Zwecke nahezu unbrauchbar"⁴⁾ macht. Wenn aber umgekehrt bei der Erforschung der Möglichkeiten, Lernverhalten zu beeinflussen, ein immenser wissenschaftlicher Aufwand getrieben wird (eben in der Verhaltensforschung), so muß vermutet werden, daß dem Difizit an Motivationsforschung ein Desin-

1) H.Roth: Pädagogische Anthropologie. Bd.1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover (Schroedel), S. 115

2) Becker/Jungblut: Strategien ..., aaO. S. 262

3) J.Wendeler: Lernen. In: Päd.Lex., aaO., Bd 2, S. 284

4) a. a. O. S. 404

teresse zugrunde liegt: daß also, so wie die pädagogische Situation einseitig im Begriff des Lernens gefaßt zu werden scheint, das Lernen selbst wieder einseitig im Begriff des Verhaltens, d.h. des nach dem Reiz-Reaktions-Schema gesteuerten Lernverhaltens gefaßt wird.

d. Exkurs zur Motivationsforschung

Vergrößernd kann gesagt werden, daß Motivationszusammenhänge in der Forschung als etwas gar nicht zu Erklärendes, im Gegenüber zur Rationalität Stehendes definiert werden:

"Einigkeit scheint weiter darüber zu bestehen, Motive im Unbewußten anzusiedeln, sie als affektiv-dynamische von kognitiven Prozessen abzugrenzen. Es werden also all jene Vorgänge ausgeklammert, die rationalen, vom Individuum bewußt gelenkten Einflüssen unterliegen."¹⁾

Tendenziell wird sogar über den Begriff der Motivation der der Rationalität als Rationalisierung diffamiert:

"Die Rationalisierung wird als ein Vergang bestimmt, der die tatsächlichen inneren Triebe, die tiefsten seelischen Prozesse gar nicht erfassen könne, also ein falsches Bild der realen Motive gäbe, indem er selbsttäuschend irgendwelche rationalen Gründe des Handelns konstruiert."²⁾

Ausführlich diskutiert wurde in der Pädagogik lediglich der Sonderfall der Leistungsmotivation, genauer: das Gefälle des Leistungsantriebs von der Mittel- zur Unterschicht. Ähnlich wie die Didaktik betreibt die Motivationsforschung die Reduktion ihres Gegenstandes: von den geisteswissenschaftlichen Triebhypothesen zur - bei Oerter nachzulesen - kybernetischen Elimination:

"So betrachtet, steckt die Motivation in dem informativischen Austausch zwischen 'Empfang' und Aktivität und muß nicht erst zusätzlich eingeführt werden. Daher spricht man von inhärenter (intrinsischer) Motivation und meint damit eine Motivationswirkung, die sich von selbst aus dem Austauschprozeß zwischen Aktion und Reizeingabe, zwischen Organismus und Umwelt ergibt."³⁾

1) Wörterbuch Kritische Erziehung, aaO. S. 242

2) Wörterbuch marx.-len. Soziologie, aaO. S. 299

3) R. Oerter: Moderne Entwicklungspsychologie, 1960, S. 24

An diesem Zitat wird deutlich, weshalb der Begriff der Motivation sich auflöst: das Verhältnis der Aktivität zum Sender wird unterschlagen; so wie dieser eine selbstverständliche Größe ist, wird diese als eine "an sich" gesetzt, die abstrakt, d.h. nur an unbestimmt auftauchenden und aufgeworfenen Problemen festgemacht, gesteigert werden soll.

Wenn aber Motivation mehr ist als ein Bedürfnis, das sich naturhaft einstellt wie der Hunger, dann ist die Bedingung der Möglichkeit dieses Mehr darin zu sehen, daß der Mensch seine Bedürftigkeit auf eine Theorie des Reichtums beziehen, daß er also Interessen entwickeln kann, die sich nun auch gegen spontane Bedürfnisse stellen können. Im Spannungsfeld zwischen Bedürfnis und Interesse wären die Motive anzusiedeln, die dann mit der theoretisch begründeten Aneignung der Umwelt zu tun hätten: eine konkrete Aufgabe, die sich die abstrakte Leistungsmotivation nicht stellt. Mit dem Erfordernis der Aneignung wäre ein Zusammenhang hergestellt, in dem sich Lernen nur in Einheit mit Initiative denken ließe, der aber im vorliegenden Verständnis gerade ausgeblendet ist. Dem Lernen ist nun, nach Abhandlung seines Motivationsaspekts, in seinem Verhaltensaspekt nachzugehen.

2. Das erwartete Schülerverhalten

a. Verhalten an sich

Verhalten als soziales Verhalten zu einer Person oder Gruppe setzt zunächst eine verwandte Wahrnehmung voraus.

"Wahrnehmung im sozialen Feld, auch als soziale Wahrnehmung (social perception) bezeichnet, meint: a) soziale Determiniertheit der Wahrnehmung. Die Bezugssysteme, nach denen das Wahrnehmungsfeld strukturiert wird, sind Einstellungen, Normen, Erwartungen, Werthaltungen u.dgl., die selbst sozial-kulturell determiniert sind ... b) Wahrnehmung des jeweils anderen im gleichen Bezugssystem, wobei das Selbst und der andere Figuren werden auf dem Grund der in der Gruppe bestehenden Normen bzw. Rollenerwartungen."¹⁾

1) L. Müller: Verhalten ... In: Päd. Lex., 22. Aufl., Bd. 2, S. 1310

Nach dieser Betonung des perzeptiven bzw. rezeptiven Verhaltenscharakters wird in einem zweiten Abschnitt noch einmal (unergiebig) die "Motivation des sozialen V.s" angesprochen, bevor im dritten Abschnitt "Spezifische, pädagogisch relevante V.sweisen" angeführt werden. Daran wird ein weiteres deutlich: Verhaltensweisen sind eben nur "Weisen", die sich auch nur als der von einer bestimmten Tätigkeit abzuhebende Modus, d.h. formal beschreiben lassen; in diesem dritten Abschnitt z.B. als Imponiergehabe, Neugier, Trotz, Necken usw. Demgegenüber gehört Tätigkeiten, so sehr sie natürlich auch einen Verhaltensaspekt haben, immer noch der historisch identifizierbare Charakter dessen zu, was sie tun. Die verhaltensgesteuerten Schüler sollen offenbar ein Arbeitspotential darstellen, für das die Entfremdung vom konkreten Inhalt jeweils auszuführender Tätigkeiten schon vorprogrammiert ist. Als abstrakte kommen Verhaltensdispositionen - die umgekehrt natürlich auch immer einen Tätigkeitsaspekt haben - dem Interesse an ihrer Verwertbarkeit entgegen.

b. Leistungsverhalten

Aufschlußreich ist die Anwendung des Gesagten auf die letzte der "pädagogisch relevanten Verhaltensweisen", das Leistungsverhalten. Wird Leistung als ein Verhalten verstanden, dann bestimmt sich ihr Charakter nicht aus der konkreten Nützlichkeit der Leistung (was eine Realbestimmung erfordern würde, an der sich die Nützlichkeit mißt), sondern abstrakte Leistung kann sich nur auf die Übereinkunft einer Bemessungsgrundlage beziehen, von der her einer Leistung eine bestimmte Geltung zugesprochen wird.

"Indem darauf verzichtet wird, Leistung als an konkreten, unauswechselbaren Zielen orientiertes Handeln zu definieren, wird das Lernziel 'Leistung' zum unkritischen Begriff absoluten Funktionsgehorsams."¹⁾

1) W. Geisler: Sozialkunde ..., aaO. S. 120

Leistungsverhalten mißt sich nur noch an sozialer Anerkennung; Ursprung der Leistungsmotivation ist nicht die Einsicht in einen bestimmten Leistungsbedarf, sondern ein erforderlicher Leistungsnachweis. Das Konkrete an solcher Leistung ist nur noch, daß sie konkreter Ausdruck sozialen Anpassungsdrucks ist.

Allerdings wird dieser Sachverhalt in der Lerntheorie selbst schon kritisiert, weil das in dieser Weise geförderte Konkurrenzverhalten "bei einem Teil der Schüler zur Begabungsverkümmerung führt",¹⁾ so daß die Leistungseffizienz wieder geschmälert wird. Dieser Verkümmerungseffekt schlägt vor allem den Erfindungsgeist:

"Das Individuum, das sich bedroht sieht, verliert im Zuge der Bemühungen um Selbstverteidigung und Selbstdurchsetzung die gelassene und nur der Sache verpflichtete Aufmerksamkeit, ohne die es aller Erfahrung nach nicht zu Einfällen und zu produktiven Ideen kommt."²⁾

Diese Kritik an der formalen Leistungskonkurrenz findet sich unter dem Stichwort "Kreativität", bei dem nun genauer nachzulesen ist.

c. Kreatives Verhalten

"K(reativität) läßt sich umschreiben als die schöpferische Kraft eines Menschen; sie verhindert, daß er sich zufrieden gibt mit dem Umkreis dessen, was in seiner Welt als das Gesicherte, Zuverlässige, Überlieferte, Feststehende, Verbürgte gilt und was infolgedessen ein für allemal zu lernen und zu akzeptieren ist. K. bestreitet dem Bestehenden und dem Überkommenen seinen Anspruch auf Endgültigkeit; sie löst sich von konventionellen Sicht- und Handlungsweisen und entwickelt neue, ungewöhnliche und bedeutungsvolle Formen in der Perzeption oder Gestaltung von Wirklichkeitselementen."³⁾

Damit ist ein Punkt erreicht, der es erlaubt sein läßt, von der Aporie bürgerlicher Pädagogik zu sprechen. Die Kritik am formalen Leistungsverhalten bleibt in der Entwicklung eines pädagogischen Gegenbegriffs selbst dem Formalismus verhaftet:

1) Päd. Lex., aaO. Bd 2, S. 1312

2) H. Rumpf: Kreativität. In: Päd.Lex., aaO., Bd.2, S.122

3) aaO.

Es ist in der vorliegenden Definition überhaupt nicht "gesichert" oder "feststehend", was das "Gesicherte" oder "Feststehende" ist. Ohne Bestimmung der Struktur, die durch eine bestimmte Operation aufzubrechen wäre, kann auch kein Verhalten als kreativ bestimmt werden. Kreativität an sich kann es nicht geben; im Sinne einer freien Entfaltung des Individuums löst sie sich darin auf, "mit Gedanken und Assoziationen zu spielen", wie es in derselben Spalte heißt. Vielmehr müßte auch Kreativität zusammengedacht werden mit einer Aktivität, die den Charakter und die Bedingungen einer Verfestigung zunächst analysiert, aus den Ergebnissen der Analyse die Motivation zur Kreativität gewinnt und am Maß der Veränderung sich als kreativ bemißt. In der bürgerlichen Gesellschaft aber führt dieses abstrakte Verständnis von schöpferischer Aktivität tendenziell dazu, sich - wie auch an Tendenzen des Kunstmarkts zu beobachten - in verzweifelten gags zu "erschöpfen".

Die Bedingungen, unter denen Kreativität in pädagogischen Konzepten Berücksichtigung findet, bleiben verdeckt. Unser Bildungswesen ist überhaupt nicht darauf angelegt, daß etwas "ein für allemal zu lernen und zu akzeptieren ist". Im Gegenteil ist die permanente Umwälzung des Zuverlässigen und Feststehenden ein Gesetz, das unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktion besondere Formen annimmt: eine Umwälzung, die in der Bildungsreform zur widersprüchlichen Lernzielhierarchie operationalisierbarer Verhaltensweisen und individueller Disponibilität, zu der Kreativität zählt, führte. Sie ist also, als Bestandteil der Bildungsplanung, alles andere als "ungewöhnlich".

Wenn Kreativität in der vorliegenden Definition als non-konformistisches Verhalten verstanden wird, ist die Konformität und nur sich selbst reproduzierende Geschlossenheit der Gesellschaft unterstellt und, sofern Kreativität davon jeweils abstößt, zur Voraussetzung kreativen Selbstverständnisses gemacht: eine falsche Voraussetzung.

3. Die defizitäre Arbeitstheorie

Was im Begriff der Leistung als dem Ausdruck gesellschaftlicher Anforderung und dem der Kreativität als dem Ausdruck individueller Selbstverwirklichung in abstraktem Verständnis auseinandergenommen wird, gehört konkret in dem zusammen, was bisher als "Tätigkeit" oder "Aktivität" umschrieben wurde. Im Zusammenhang mit diesen Begriffen sind Kategorien genannt worden (Analyse, Aneignung, Einheit u.a.), die der marxistischen Gesellschaftstheorie entnommen sind und damit auf den in ihr zentralen Begriff der Arbeit verweisen. Daher soll abschließend aus den Stichwortverweisen ausgestiegen und nach dem Begriff gefragt werden, der bislang in ihnen zu fehlen scheint.

a. Arbeit als Allegorie

Über die "Einstellung zur A(rbeit)", wie der erste Abschnitt zu diesem Stichwort überschrieben ist, heißt es:

"Wenn schließlich der 'Job' anstelle der Berufsgesinnung unaufhaltsam im Vordringen ist ..., so sollte nicht übersehen werden, daß die schnelle technische Entwicklung mit ihrer permanenten Wandlungstendenz heute ähnliche Eigenschaften: Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit, Flexibilität und Mobilität fordert, wie sie die amerikanische Einstellung zur Erwerbs- und Berufs-A. traditionell bestimmt haben ...

Für die neue Arbeitnehmerschicht stellt die betrieblich-wirtschaftliche Welt nicht mehr die einzige Lebenssphäre dar. Ihre Einstellungen und Orientierungen beziehen sich ebenso auf außerwirtschaftliche Bereiche. Mit der Möglichkeit der Entfaltung jenseits des A.sbereichs hat der Mensch ein stärker entlastetes Verhältnis zur Arbeit gewonnen ...

Die Hinführung zur A(rbeitswelt) ist die heute in allen institutionalisierten Schulformen, einschließlich der betrieblichen, auf allen Bildungsebenen in allen Industrieländern gestellte, theoret. wie prakt. zu lösende Aufgabe. Die A(rbeitswelt) ist als Bewährungsfeld des Bildungsbemühens anerkannt."¹⁾

1) O.Monsheimer: Arbeit.A.Allgemein. In: Pädagogisches Lexikon, aaO. Bd. 1, S. 146 ... 146 ... 152

Was bei Marx als zweite Form der Entfremdung beschrieben wird, die Entfremdung zwischen Mensch und Arbeit, schlägt sich hier in der Weise nieder, daß Arbeit wesentlich nicht als etwas durch den Menschen Bewirktes, sondern vom Menschen Erwirktes erscheint, bzw. wird sie ihm von der fast schon zur Allegorie personifizierten Arbeit selbst abgefordert. Daher erscheint auch als Produkt der Arbeit nicht etwa die vom Menschen hervorbrachte technische Welt, sondern als Produkt erscheint umgekehrt der von den "Tendenzen des Zeitalters", wie es ganz zum Schluß des Artikels heißt, hervorgebrachte Mensch. In dieser Verkehrung muß unbegriffen bleiben, wovon Arbeit ausgeht: in der Tat wird es mythisiert zur "technischen Entwicklung", die vom Menschen "Eigenschaften ... fordert".

b. Der Mythos Technik

Zur Kaschierung eines technologisch hemmungslosen Wirtschaftssystems wird mit der Behauptung einer unausweichlichen technischen Eigendynamik eine im Grunde mechanisch-materialistische Ideologie aufgebaut, wie sie umgekehrt gerade den Kritikern dieses Wirtschaftssystems immer fälschlich unterstellt wird.

Übrigens korrespondiert der Mythisierung der Technik eine andere Auffassung, die umgekehrt den Menschen, bzw. menschliche Eigenschaften mythisiert. So heißt es unter dem Stichwort "Technik" (P. Koessler referierend):

"Weder sei die T(echnik) imstande, die Menschheit von aller Not zu befreien, noch könne sie als personifizierte Schicksalsmacht für den frevelhaften Mißbrauch, der mit ihr getrieben werde, verantwortlich gemacht werden. Die Verantwortung für menschliche Unzulänglichkeit und Schuld falle dem Menschen selbst zur Last, seiner Macht- und Habgier, der geistigen Richtungslosigkeit und seiner religiösen Entwurzelung." ¹⁾

1) O.Monsheimer: Technik. In: Päd.Lex., aaO, Bd.2, S.1168

Beiden Interpretationen liegt eine Polarität von Subjekt und Objekt zugrunde, denen Verantwortung und Schuld wechselseitig zugeschoben werden, nicht aber ein Vermitteltsein, dessen dynamische Charakterisierung eben durch den Begriff der Arbeit erfolgen müßte.

Dennoch wären solche Zitate oder Texte ein sinnvoller pädagogischer Anknüpfungspunkt; nicht etwa, um sie als Negativfolie zu verwenden, vor der sich ein Vortrag marxistischer Arbeitstheorie besser abheben würde, sondern immerhin wird hier, wenn auch der Grundwiderspruch verdeckt bleibt, die Entfremdung aufgedeckt: das übermächtige und unbegriffene Gegenüber ist, wenn auch nur als erste Stufe der Empirie, doch eine reale Erfahrung, die besserem Wissen nicht gleich weicht.

c. Der freizeitliche Mensch

Führt die real entfremdete Arbeit zu der Auffassung, daß die Arbeit dem Menschen, wie er an sich ist, abverlangt werde, so wird umgekehrt die Arbeit der Bedeutung für das Selbstverständnis wie die Selbstverwirklichung des Menschen entkleidet. Empirische Forschung scheint das Bild von der Unterwerfung des Menschen unter die Arbeit zu bestätigen; Sozialverhalten oder psychische Reaktionen stellen sich in hohem Maße als Ausfluß von Arbeitsbedingungen dar. Die in den obigen Zitaten vorgezeichnete Entfaltung aber jenseits des Arbeitsbereichs ist eine Illusion, die sich freilich auch bei bürgerlichen Autoren nur noch selten findet; im allgemeinen wird Freizeit als Kompensation der Arbeitsbeanspruchung gesehen.¹⁾

Das Zusammenbiegen der beiden Pole, daß einerseits die Arbeit der eigentlichen Bildung des Menschen im Wege steht, andererseits die technische Entwicklung die Ausbildung von Arbeitskräften fordert, führt zu der seltsamen Interpretation, daß die Arbeitswelt "als Bewährungsfeld des Bildungsbemühens anerkannt" sei. Das Eigentliche

1) vgl. H. Scheuerl: Freizeit. In: Päd. Lex., aaO., Bd. 1, S. 961

der Bildung liegt jenseits von Arbeit, soll dieser aber zugeführt werden. Das Schicksal dieses bildungstheoretischen Ansatzes ist oben (C,I,2,a) besprochen, einschließlich der Bedingungen seines Fortlebens.

Auch in H. Schmidts Philosophischem Wörterbuch wird ein historisch bedingtes Arbeitsverhältnis anthropologisch als Entfremdung festgeschrieben, wenn gesagt wird, die "Tendenz des Menschen geht dahin, über die Arbeit hinauszuwachsen, ihrer Herr zu werden."¹⁾

Das impliziert, daß in dieser dem ^{Menschen} wesentlichen Auseinandersetzung die Arbeit als selbst herrisch dem Menschen gegenübertritt.

Der Schluß des Abschnitts, dem die obigen Zitate zum Stichwort "Arbeit" entnommen sind, ist insofern zitierenswürdig, als es nun um Arbeit gar nicht mehr geht:

"Den negativen Tendenzen des Zeitalters gegenüber ... kommt es auf die Weckung des Frage-, des Widerstands-, die Stärkung des Selbstbehauptungswillens gegen jede Art von Funktionalisierung und Nivellierung an. Es geht auch hier um die Entscheidung, welches Menschenbild verpflichtend sein soll: ... die 'innengesteuerte', zur Freiheit und zur eigenverantwortlichen Lebensführung erzogene Person oder der 'außengesteuerte' funktionsgebundene Kollektivismensch."²⁾

Eine gesellschaftskritisch sich gebende Apologie der bürgerlichen Gesellschaft.

Zusammenfassung Kap. F

Im Rückblick zeigt sich die Umgehung des Arbeitsbegriffs in der pädagogischen Theorie als durchaus nicht zufällig oder seine Behandlung als bloß versäumt. Das unabdingbar konkrete Moment, das dem Arbeitsbegriff anhaftet, macht ihn für das vorherrschende pädagogische Interesse ungeeignet. Wenn auch die Befähigung zur konkreten Arbeit das unmittelbare Kennzeichen der funktionalen und das mittelbare Kennzeichen der extrafunktionalen Qualifikationen

1) H. Schmidt: Philosophisches Wörterbuch (16.Aufl.Hrsg. G.Schischkoff). Kröner, Stuttgart 1961, S.29

2) Päd. Lex., 220. Bd. 1, S. 153

ist, so interessieren sie doch nur wegen ihrer abstrakten Seite als Verausgabung menschlicher Arbeitskraft. Daher wird auch als Motivation zur Arbeit nicht eine Verbindung der Selbstverwirklichung mit konkreten Arbeitsvorhaben vermittelt, sondern eine mit Arbeitsverhalten überhaupt. Von daher könnte man die Ideologie des obigen Zitats aufdecken, indem man es abwandelte: "Die konkrete Arbeit ist als Bewährungsfeld des abstrakten Arbeitsvermögens anerkannt." Die erschlossene pädagogische Theorie kann daher als Theorie der Vermeidung eines Verständnisses von gesellschaftlicher Praxis, wie es nun entwickelt werden soll, bezeichnet werden.

G. Das arbeitstheoretische Unterrichtskonzept

I. Probleme der Arbeitstheorie

1. Handlung und Arbeit

Zwar ist die pädagogische Rezeption des Arbeitsbegriffs kennzeichnend für die objektive Rolle der Pädagogik im Bereich der öffentlichen Reproduktion (sie rettet ihr subjektives Bewußtsein durch Verleugnung ihres Auftraggebers), diese Rezeption bleibt aber doch unter dem Niveau verschiedenster Bemühungen um eine "Philosophie der Arbeit", deren Geschichte schlaglichtartig beleuchtet werden muß.

Seit Aristoteles ist in der philosophischen Tradition zwischen Handlung und Arbeit unterschieden worden, zwischen *πρᾶξις* und *ποίησις*, verstanden als der reine Tätigkeitsvollzug und die auf einen äußeren Zweck gerichtete Tätigkeit; eine Unterscheidung, die keine Verbindung vom einen zum andern kennt.¹⁾

1) vgl. M.Riedel: Arbeit. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, aaO., Bd.1, S. 130 u. Anm. 8 - 10.

In der bürgerlichen Philosophie erfährt dieses Begriffspaar die gegensätzlichsten Akzentuierungen: in der Politischen Ökonomie eines Adam Smith liegt die Betonung auf der produktiven Arbeit, im Idealismus Fichtes auf der reinen Tathandlung.

Adam Smith unterscheidet zwischen unproduktivem und produktivem Handeln, also in obigem Sinne auch zwischen reiner Tätigkeit und Arbeit, aber in seiner Terminologie wird das, was Handlung hieß, entwertet: militärische, politische, kulturelle Tätigkeiten - all das verfällt gegenüber dem Primat der ökonomischen Tätigkeit.

"Die Reproduktion der 'bürgerlichen Lebens' und seiner Institutionen, die nach traditionell-politischer Ansicht in der Weise des Handelns geschieht, verdankt sich der Arbeit, der 'produktiven' Tätigkeit des Menschen."¹⁾

Für Fichte hat sich das fragende Interesse, das für Smith an der Reproduktion der Gesellschaft bestand, verschoben zu dem an der Konstitution des Ich. Wieweit diese Verschiebung des fragenden Interesses mit dem adäquaten Verhältnis zwischen politischer und ökonomischer Entwicklung in England und dem "unegalten Verhältnis" (Marx) zwischen bürgerlichem Bewußtsein und feudalem Sein in Deutschland zusammenhängt, sei nur gefragt. Jedenfalls gilt für Fichte:

"'Tätigsein' heißt hier per definitionem Tat-Handlung, in der sich 'Ich', das transzendente Subjekt des Handelns, konstituiert. Ich - so umschreibt Fichte dessen Struktur - ist zugleich das Handelnde und das Produkt der Handlung, das Tätige und das, was durch die Tätigkeit hervorgebracht wird; Handlung und Tat ist ein und dasselbe."²⁾

a. Vermittlung bei Hegel

"Im Unterschied zu Fichte versteht Hegel die Tathandlung jedoch nicht monologisch als Selbstreflexion eines seiner Identität bereits versicherten Subjekts, sondern dialogisch als Handeln entgegengesetzter Subjekte, die sich erst schrittweise und über die 'Mitten' von Sprache, Werkzeug und Sozialinstitution ... zu identifizieren lernen."³⁾

1) aa0. S. 132

2) aa0. S. 133

3) aa0. S. 133

In diesen Mitten ist als Bildungsstufe des Geistes die Arbeit angesiedelt. Wichtig ist an dieser Arbeitstheorie nicht nur die theoretische Vermittlung von "Ich" und "bürgerlichem Leben", sondern: Wenn Handlung als schrittweise, durch Arbeit vermittelte Bildung bestimmt wird, dann ist ein geschichtlicher Zusammenhang gesehen, in dem der Arbeit eine geschichtsbildende Rolle zufällt. Arbeit ist nicht nur im Bereich materieller Bedürfnisse produktiv, sondern auch in dem der Konstitution und Entwicklung des Geistes.

b. Hypotaxe bei Marx

In welchem Verhältnis Marx zu dieser philosophischen Tradition steht, ist eine schwierige Frage. Die gängige Meinung sagt, er habe "Hegel auf die Füße gestellt". Das würde hier heißen, Bildung sei ein Moment der Arbeit, die nun ihrerseits die Konstitution des Ich, bzw. nach Marx der Gattung, und die "Beschaffenheit aller übrigen gesellschaftlichen Erscheinungen und Verhältnisse"¹⁾ in ihrem Begriff zu fassen habe. Dem wird als Schwierigkeit entgegengehalten, daß man der Arbeit, wenn man sie als Bestimmung aller geschichtlichen Erscheinungen beschreiben wollte, einen ganz "unspezifischen Begriff"²⁾ zugrunde legen müßte.

Daher besteht die Neigung, Marx so zu interpretieren, als habe er in der Akzentuierung der Arbeit den Zusammenhang, den Hegel hergestellt habe, wieder zerrissen, sich gegen die idealistische Tradition gestellt und den Arbeitsbegriff der politischen Ökonomen nur radikalisiert bzw. verabsolutiert. Marx schränke

"den idealistischen Gedanken der Tat-Handlung auf die Arbeit als Selbsterzeugungsakt des menschlichen Naturwesens ein und deutet dessen Geschichte - nicht mind. einseitig - nach Kategorien instrumentalen Handelns".³⁾

1) Philosophisches Wörterbuch (Hrsg. Klaus/Buhr). europäisches buch, Berlin 1972. Bd. 1, S. 100

2) Riedel: Arbeit, aaO., S. 135

3) aaO. S. 135

Von diesem Verständnis aus glaubten neuere Theorien, gegen Marx wieder an das Hegelsche Vermittlungskonzept anknüpfen zu müssen.

c. Parataxe bei Habermas

Die Zweiheit von Handlung und Arbeit taucht bei Jürgen Habermas wieder auf in der Unterscheidung zwischen Interaktion und Arbeit. Habermas spricht von der "Kausalität der Natur", die in die Arbeit als instrumentalem Handeln eingeht, und von der "Kausalität des Schicksals", die in die Interaktion als dem kommunikativen Handeln eingeht.¹⁾

Kausalität der Natur: das bedeutet als Determination die Einschränkung der Bedeutung von Arbeit für die gesellschaftliche Emanzipation, die vielmehr in besonderen Formen der Interaktion betrieben werden muß;

Kausalität des Schicksals: das meint in dieser dialektischen Formulierung die möglichen Freiheitsgrade individuellen Handelns, nämlich das durch Rollendefinitionen eingeschränkte Maß an Freiheit bei der Rollenübernahme.

Bevor das Verhältnis von Interaktion und Arbeit im folgenden Abschnitt eigens thematisiert wird, ist zum neu aufgetauchten Begriff der Rolle einiges zu sagen:

Die auf Rollenverteilung basierende Interaktion kann in dem Maße zum Träger gesellschaftlicher Emanzipation werden, in dem ihr selbst Freiheit innewohnt. Goffmann und Habermas sprechen im Hinblick auf diese Freiheit von einer "Als-ob-Basis", indem sich der einzelne bei der Rollenübernahme verhält, als ob er einzigartig wäre und als ob er wie alle anderen wäre (phantom uniqueness and normalcy²⁾). Die Rekonstruktion aus der Erfahrung von Rollendivergenz und Rollenambivalenz soll zum Träger gesellschaftlicher Veränderung werden. Aus der Erfahrung der Nicht-Identität in Rollen wird die Nicht-Rolle als Identität gesetzt, die sich aber nicht anders erfährt als in der Rollendivergenz oder Rollendistanz.

1) J. Habermas: Arbeit und Interaktion. In: Natur und Geschich-

2. Empirie und Theorie

a. Zur Interaktionstheorie

Vergleicht man die "Kausalität der Natur", von der Habermas spricht, mit dem, was Marx in den Grundrissen sagt, daß sich nämlich die Arbeit zu "freier Tätigkeit" entwickelt, was bedeuten soll, daß die Naturnotwendigkeiten in die "Zwecke, die das Individuum selbst erst setzt"³⁾, eingehen sollen, dann wird deutlich, daß der Marxsche Arbeitsbegriff keinen definitorischen Sinn hat, sondern einen entworfenen, der seine empirisch verifizierbare Geltung erst unter der Voraussetzung einer Versöhnung von Natur und Mensch, als Geschichtsergebnis, erlangen könnte. Marx hat sich der Tendenz, die bei Hegel besteht, den Arbeitsbegriff seiner Bedeutung konkret-nützlicher Tätigkeit zu entleeren, den "Begriff der Arbeit" aus der "Arbeit des Begriffs" herzuleiten, verweigert; und er würde auf der Aufhebung des scheinbaren Antagonismus zwischen Individuum und Gesellschaft, den die Rollentheorie enthält, bzw. auf der Vollendung des Naturalismus im Humanismus bestanden haben.

Die Rolle selbst kann bezeichnet werden als personales Korrelat zur materiellen Vermittlungsfunktion des Geldes auf der Ebene des gesellschaftlichen Verkehrs, wie andererseits die Verfassung, wie sie oben eingeordnet wurde, in den öffentlichen Institutionen ihr personales Korrelat auf der Ebene des politischen Verkehrs findet. Gesellschaftliche Rollen und öffentliche Institutionen stehen so in einem Entsprechungsverhältnis, in dem auch die Rolle Ausdruck des politischen Staats, seiner Trennung von der Gesellschaft ist. Oder "von unten" aus, vom Individuum her gesehen: Der Rollenbegriff

"reflektiert das Dasein des Menschen in einer ihm entfremdet gegenüberstehenden Gesellschaft. Und er reflek-

2) vgl. Wörterbuch Krit. Erz., aaO. S. 336 f.

3) Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. EVA, Frankfurt 1970, S. 505

tiert diese historisch spezifische Situation in einer Weise, die den ihm zugrundeliegenden Sachverhalt konserviert und befestigt."1)

Dieser letzte Vorwurf (er bezieht sich auf das Identitäts-Theorem, nach dem Identität aus Rollenentfremdung rekonstruiert wird) soll Habermas gewiß nicht gemacht werden; der Gefahr der Affirmation ist aber zu begegnen durch eine arbeitstheoretische Grundlegung der Rollentheorie.

Arbeit ist bei Marx nicht wie bei Habermas ein operationeller Begriff, sondern ein gesellschaftstheoretischer; er wird aber dadurch für die empirische Forschung nicht unbrauchbar und das Marxsche Paradigma vom Menschen als Arbeiter ist keinesfalls eine "Abstraktion"²⁾, sondern der Habermassche Befund, daß die praktische Arbeit nicht zugleich die Praxis des Individuums ist, geht ein in das Marxsche Postulat, daß die praktische Arbeit zur Praxis des Individuums werde und umgekehrt.

Im Sinne solcher Befunde haben Theorien wie die Rollentheorie eine Bedeutung: Der Rollenbegriff ist als operationeller geeignet, historische Erscheinungen, wie in der bürgerlichen Gesellschaft die Entfremdung zwischen den forces propres und der gesellschaftlichen und politischen Organisation, angemessen zu beschreiben. Diese Theorien gehören daher in den Prozeß der historischen Abarbeitung dieser Phänomene.

Freilich ist dieser Prozeß auch gesellschaftstheoretisch nicht vorab aufzuklären, wie der Marxsche Arbeitsbegriff selbst zeigt, indem er die Aneignung der Arbeit durch den Menschen metaphysisch einfaßt in die Aussöhnung zwischen Mensch und Natur. Operationelle und gesellschaftstheoretische Begriffe stehen daher selbst in einem dialektischen Verhältnis.

1) Wörterbuch marx.-len. Soziologie, aaO. S. 389 f.

2) Riedel: Arbeit, aaO. S. 135

b. Zur Arbeitstheorie

Tatsächlich ist Arbeit unter den Bedingungen des Widerspruchs nicht zugleich Grundlage des Lebensprozesses und freie Tätigkeit des Individuums. Die Definition muß zerfallen, aber das Zerfallene berührt sich wieder: in der Praxis. Der Lebensprozeß übt eine materielle Einwirkung auf die "Praxis" aus (qua Arbeit 1 = äußere Zwecke); über die Erfahrung entwickelt sich das theoretische Wissen von diesem Lebensprozeß und erhöht den Anteil der freien Tätigkeit an der "Praxis" (qua Arbeit 2 = innere Zwecke).

Habermas bestätigt selbst den umfassenden Sinn des Marx'schen Arbeitsbegriffs: er meine

"damit ein Schema des Handelns und der Weltauffassung in einem. Arbeit ist als Naturprozeß mehr als ein bloßer Naturprozeß, sie regelt den Stoffwechsel und konstituiert eine Welt ... Arbeit hat also im Marxismus den Stellenwert von Synthesis ... Sie ist ... die gleichermaßen empirische wie transzendente Leistung eines sich historisch erzeugenden Gattungssubjekts."¹⁾

Dann aber heftet sich Habermas an Formulierungen, die ihm in der Nachfolge von Marx die Unterscheidung von Interaktion und Arbeit zu erlauben scheinen. In verschiedenen Passagen der "Grundrisse"²⁾ kann Marx durchaus so interpretiert werden:

"Der wissenschaftlich-technische Fortschritt für sich genommen führt noch nicht zu einer reflexiven Einsicht in den naturwüchsigen Gesellschaftsprozess derart, daß sich daraus eine selbstbewußte Kontrolle ergeben könnte."³⁾

Habermas spricht von einer zweiten Dimension der Synthesis, die mit der ersten verschränkt zu denken sei: die der Arbeit im ökonomischen Bereich mit der des Kampfes im politischen Bereich.⁴⁾ Nun ist kennzeichnend, daß Habermas diese Zweiheit begründet von Marx herleiten kann, während Marx sie nicht definitiv macht. Aus der "Unent-

1) J. Habermas: Erkenntnis und Interesse. suhrkamp, Frankfurt 1968, S. 39 ... 40 ... 43

2) K.Marx: Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie. Berlin 1953, S. 592 f.

3) Habermas: Erkenntnis, aaO. S. 69

4) vgl. aaO. S. 77

schiedenheit" ¹⁾ bei Marx macht Habermas eine Unterscheidung. Man kann bei Habermas von einer tendenziösen Marx-Rezeption sprechen: diese Zweiheit, die ihm nun erlaubt, zwischen politisch-tatsächlicher und ökonomisch-notwendiger Repression zu unterscheiden, ist nur schwer dagegen zu schützen, im Kampf um den Abbau überflüssiger Herrschaft eine gefährliche Größe zulässiger Herrschaft, die wieder durch Sachzwänge legitimiert ist, aufzurichten. ²⁾ Hier wird, im Unterschied zu Habermas, der die Differenz zwischen Human- und Naturwissenschaft bei Marx "verschleierte" und "verdunkelt" sieht ³⁾, Marx so verstanden, daß er diese Differenz sub specie der Synthesis nicht behaupten will.

Erhellend ist hinzuzufügen: die im Habermasschen Denksatz enthaltene Möglichkeit, daß die menschliche Tätigkeit, zerlegt in Arbeit und Interaktion, von verschiedenen sozialen Trägern, nämlich Arbeitern und Intellektuellen, ausgeübt wird, ^{war} theoretischer Ausdruck einer historischen Situation, in der eine kaltgestellte Arbeiterklasse tatsächlich zu einer interaktiven Praxis kaum fähig war. ⁴⁾

II. Zum Unterrichtskonzept

1. Die Befähigung zur gesellschaftlichen Praxis

Diese Überschrift durfte nur so gewählt werden, weil gleich darauf geachtet wird, den Begriff der gesellschaftlichen Praxis nicht zum Schlagwort verkommen zu lassen, d.h. die Einschätzung etwa der Frankfurter Schule, daß Praxis heute verstellt sei, nicht voreilig abzutun. Diese Einschätzung beruht auf der Beobachtung unerschöpfter Reproduktionsfähigkeit des Kapitalismus, politischer Liquidation der Arbeiterklasse sowie enttäuschender Entwicklung des Marxismus in den sozialistischen Staaten.

1) Habermas: Erkenntnis ... aaO. S. 71

2) vgl. aaO. S. 80

3) aaO. S. 85

4) vgl. J. Habermas: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt 1968

Am Begriff gesellschaftlicher Praxis wird hier festgehalten im Zusammenhang einer Phänomenologie des Unterrichts, dessen Praxis gesellschaftliche Praxis sein soll. Das ist eine Notlösung, aber eine andere als die von Adorno vorgeschlagene:

"Das Verzweifelte, daß die Praxis, auf die es ankäme, verstellt ist, gewährt die Atempause zum Denken, die nicht zu nutzen praktischer Frevel wäre."¹⁾

Für den Denker, der zur Praxis entschlossen ist, mag das vertretbar sein; für den Praktiker, der zum Denken entschlossen ist, nicht: er muß durch Praxis freveln. Der Unterricht geht weiter ... damit aber auch die Einwirkung der Geschichte auf das Lernen an ihr. Folglich wird mit bedachtem Vorbehalt die schlechte Praxis immer noch der Verweigerung vorgezogen.

Hat der Überblick über den Stand der pädagogischen Forschung ein Defizit an Arbeitstheorie ergeben, so ist nach der vorangegangenen Diskussion des Arbeitsbegriffs dessen Einfügung ins pädagogische, dann ins religionspädagogische Konzept zu leisten. Die Einfügung besteht zunächst in einer Anknüpfung: Im Anschluß an das über Arbeit und Interaktion Gesagte kann die Aufgabe der Schule nur darin bestehen, den Schüler zu dem zu befähigen, worin beides sich berührt, zur gesellschaftlichen Praxis. Diese Praxis aber kann wieder nur darin erfaßt werden, nach ihren beiden Seiten entfaltet zu werden.

a. Die Befähigung zur Ausübung bestimmter Arbeit

Die Erzeugung gesellschaftlichen Bewußtseins (Politisierung) wird völlig mißverstanden, wenn man glaubt, dabei eine Dequalifizierung des zu Erziehenden gegenüber den Anforderungen des bestehenden Systems in Kauf nehmen zu können oder zu dürfen. Dies ist nicht im Sinn einer Doppelstrategie zu verstehen: hier der Lebensunterhalt durch die bestimmte Arbeit, hier die Lebensaufgabe in der politischen Tätigkeit, sondern die bestimmte Arbeit ist das

1) zit.n. Wörterbuch Krit. Erz., aaO. S. 200

Mittel, aus dem die gesellschaftliche Praxis nur ihre materielle Gewalt ziehen kann (nicht etwa: das Mittel, über das die gesellschaftliche Praxis zur materiellen Gewalt wird; Bedingung für die Wirkung der gesellschaftlichen Praxis ist die Einwirkung der Arbeit auf sie.).

Daß die Schule nicht als Bildungsfreiraum zu betrachten sei, ist kein kulturpessimistischer Satz. Der Prozeß der Um-Setzung von Qualifikationen in Bildungsziele wird nicht anlaufen ohne die gegenwärtige Stufe der Um-Schreibung von Bildungszielen in Qualifikationen.

Bei dieser Bestimmung, nach der der Schüler Techniken beherrschen oder der Technik gewachsen sein soll, ist zu bedenken, daß die technische Rationalität nicht eindeutig ist: sie meint einmal - auf die Arbeitskraft bezogen - die Steigerung der Arbeitsintensität, dann - auf die Produktionsmittel bezogen - die Steigerung der Arbeitsproduktivität. Wie sehr sich das historisch auch meist verbunden hat: eine allgemein technologiefeindliche Einstellung ist unbegründet.¹⁾

b. Die Befähigung zur Erlangung von Selbstbestimmung

⁴
Nun darf, unter Voraussetzung des ersten, auch von der "freien Tätigkeit" gesprochen werden; denn es bleibt nun gesichert, daß keine Autonomie des Individuums unterstellt wird. Damit ist nicht nur gemeint, daß die freie Tätigkeit unter den Bedingungen der bestimmten Arbeit nur die Form gesellschaftlicher Praxis haben könne, sondern: freie Tätigkeit ist ein Begriff, der nur aus der gesellschaftlichen Praxis heraus entworfen werden kann. Man kann, pädagogisch noch wenig brauchbar, so formulieren: Die Schule soll den Schüler zur Erlangung seiner Mündigkeit befähigen.

Kennzeichnend für diese wie auch die vorige Zielangabe ist, daß mit den Formulierungen "zur Ausübung" und "zur

1) vgl. Marxistische Arbeiter Schulung (Hrsg. H.Duncker A.Goldschmidt/K.A.Wittfogel). Kursus: Politische Ökonomie. Wien/Berlin 1930 (Reprint 1970), S. 85 f.

Erlangung" eine Differenz zwischen Erziehung und Erziehungsziel gesetzt ist, d.h. die Ziele sind darauf angelegt, im nicht nur schulischen, bzw. außerschulischen Zusammenhang erreicht zu werden.

Die Differenz zwischen Ausbildung und Arbeit ist auch auf der hohen Vergesellschaftungsstufe, auf der die Curriculumentwicklung steht, deutlich gegeben. Die Qualifikation unterscheidet sich vom Arbeitskönnen dadurch, daß sie nicht in der Arbeitssituation erworben wurde. Die Qualifikation unterscheidet sich von der Operation, die im Lernziel beschrieben ist, dadurch, daß sie erst in der Arbeitssituation überprüft werden kann. Die Qualifikation ist also die Vermittlung zwischen Operation und Arbeitskönnen.

Ist es aber, bei der offensichtlichen Differenz zwischen Lernen und Arbeiten, überhaupt möglich, den Arbeitsbegriff bzw. den der gesellschaftlichen Praxis in ein pädagogisches Konzept einzubauen?

2. Bildungswelt und Arbeitswelt

a. Projekt und Produkt

1966 hat Wolfgang Klafki Thesen zur Konzipierung eines Fachs Arbeitslehre aufgestellt, die sich ausdrücklich nicht nur als fachrelevant, auch nicht nur als relevant für einen bestimmten Schulzweig verstehen, sondern als Angelpunkt der reformierten Schul- bzw. Bildungskonzeption gelten können. Er legt seiner Didaktik der Arbeitslehre folgende Prinzipien zugrunde:

"1. die Vielseitigkeit der technischen Tätigkeit und ihre praktische Erfahrbarkeit; 2. das Prinzip der produktiven Arbeit, an der der Schüler beteiligt wird."¹⁾

Dem schließen sich wieder "didaktische Unternehmungen" an, in denen diese Prinzipien verfolgt werden:

1) W.Klafki: Polytechnische Erziehung und Arbeitslehre. Manuskript 1966

- "1. die Einrichtung von Betriebspraktika;
2. Erkundungen der örtlichen Arbeitswelt und exemplarischer Wirtschaftseinrichtungen ...
3. Entwicklung elementarer Technologie im Rahmen eines revidierten Naturlehreunterrichts;
4. praktisch-technische Grundbildung einschließlich technischem Zeichnen in Form von Lehrgängen ...
5. Konsumerziehung und Familienhauswesen ..."1)

Hier wird deutlich, wie in wachsendem Maße die Arbeitswelt nicht nur Bedingung der Bildungswelt wird, sondern selbst in ihre Struktur hineinragt: in der Bildungswelt findet nicht nur Reproduktion für den Arbeitsprozeß statt, sondern Reproduktion bzw. Rekonstruktion des Arbeitsprozesses (Stichwort: "Jugend forscht"; wie überhaupt für die Fachcurricula das Anknüpfen an den Stand der Fachwissenschaft gefordert wird²⁾).

Der Analogiebildung zwischen Schule und Arbeitswelt entspricht es, daß als didaktische Grundform des Unterrichtsprozesses - und inzwischen nicht nur im Fach Arbeitslehre - das "Projekt" gilt, so wie die technische Grundform des Arbeitsprozesses das Produkt ist. Projektunterricht und Arbeitsprojekt gleichen einander an.

Die Assimilation von Arbeits- und Bildungswelt löst auch die Differenzierung zwischen formaler und materialer Bildung auf, die sich in verschiedenen Schultypen manifestiert hatte:

"Entgegensetzungen ... wie die zwischen einer wissenschaftlichen und einer nichtwissenschaftlichen oder volkstümlichen Bildung, zwischen zweckfreier Allgemeinbildung und pragmatischer Berufsbildung ... sind geschichtlich überholt."³⁾

Der allgemeinen Bildung wächst in der Umstellung auf extrafunktionale Qualifikationen der Charakter von Arbeit zu.

b. Unterrichtsprozeß und Arbeitsprozeß

Von den schulischen Prozessen läßt sich also bedingt sagen, daß sie unmittelbar Arbeitscharakter haben, nämlich in der Entsprechung von Projekt und Produkt;

von den schulischen Prozessen läßt sich aber unbedingt sagen, daß sie mittelbar Arbeitscharakter haben, nämlich im Verhältnis von Arbeitseinstellung zu Arbeitsausführung. Die schulischen Prozesse sind von den Arbeitsprozessen zu unterscheiden, weil es um für die Schule operationalisierte Qualifikationen geht; die schulischen Prozesse sind aber mit den Arbeitsprozessen zu vergleichen, weil es um in Arbeitssituationen anwendbare Qualifikationen geht.

In dem Maße, in dem die Arbeit in die Schule hineinragt, kann aber die schulische Praxis auch den Charakter gesellschaftlicher Praxis annehmen. Allerdings heißt das auch, daß sich der Nutzen der schulischen Praxis - so wie sich der Nutzen der arbeitsorientierten Ausbildung erst in der bestimmten Arbeit auswirken und dort überprüft werden kann - auch erst in der allgemeinen gesellschaftlichen Praxis auswirken und dort überprüft werden kann. Die Politisierung der Schule ist kein unmittelbarer Hebel zur gesellschaftlichen Veränderung, und von Illusionen wie der,

"jeder Lehrer, der für den Sozialismus gewonnen werden kann, eröffne(t) multiplikatorische Wirkungsmöglichkeiten"⁴),

ist Abstand zu nehmen; aber die schulische Praxis ist ein unverzichtbarer Bestandteil gesellschaftlicher Praxis.

In der Anwendung auf den Ausbildungssektor läßt sich also nachweisen, daß die synthetische Leistung der Arbeitstheorie keineswegs eine Abstraktion oder Verwischung differenter Handlungs-Tat-Verhaltens-Aspekte bewirkt. Im Gegenteil wird hier der entscheidende Fortschritt innerhalb dieser Untersuchung gesehen: Während Integration in der bürgerlichen Pädagogik nichts heißt als die Ausbalancierung diffuser Systemanforderungen, die im Grunde nur organisatorisch-formale Verklammerung inhaltlicher Differenzierung, steht hier über den Arbeitsbegriff eine inhaltliche Integration in Aussicht.

2) vgl. Becker/Jungblut, aaO. S. 187

3) Klafki, In: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Heft 4, Ratingen 1967, S. A 1/4

3. Unterrichtsziele

a. Die schulischen Prozesse

Vier schulische Prozesse werden im Arbeitsbegriff aufeinander bezogen:

- Unterricht ist angewandte Wissenschaft.

Die Unterrichtsfächer spiegeln Fachwissenschaften, auch im Lehren und Lernen vergegenständlicht sich Wissenschaft. Innerhalb der allgemeinen Arbeit, die auch angewandte Wissenschaft ist, nämlich im Austausch zwischen Mensch und Natur, ist der Unterricht der Austausch zwischen Lehrsystem und Lernsystem: das Lehrsystem bearbeitet das Lernsystem, das Lernsystem eignet sich das Lehrsystem an. Der Unterricht hat ausdrücklich und prinzipiell fachwissenschaftliche Orientierung.¹⁾

- Unterricht ist Anwendung auf Wissenschaft

Lehrende und Lernende wenden sich an auf die Wissenschaft, sie bringen sich in Anwendung bei der Vergegenständlichung der Wissenschaft. Der Schüler erbringt Leistungen, deren Ergebnisse er sich so wenig aneignet, wie in der Arbeitswelt der Produzent sein Produkt, sondern er "gibt die Arbeit ab". Allerdings eignet sich die Schule mit diesen Arbeiten nur scheinhafte Produkte an, die sie auch nur in "Scheinen" entlohnt. In der Schule geht nur die Widerspiegelung der privaten Aneignung von gesellschaftlichen Arbeitsprodukten vor sich. Diese Anwendung auf Wissenschaft ist es vor allem, die extrafunktionale Qualifikationen erfordert.

- Unterricht ist angewandte Gesellschaftslehre

Hiermit ist nicht nur das besondere Fach Gesellschaftslehre oder Sozialkunde gemeint, sondern es meint die fächerübergreifenden Elemente aller Fächer, die zusammen die politische Bildung ausmachen im Sinne der Einwirkung auf den Lernenden. Dieser Einwirkung kommt auf der ideologischen oder Interaktions-Ebene die Bedeutung zu, die auf der materiellen Ebene die "bestimmte Arbeit" hat.

1) Dabei geht es vor allem um funktionale Qualifikationen.

Das Lernen an der Gesellschaft ist ausgesetzt der Einübung in gesellschaftliche Regeln, der Normenvermittlung, der Anweisung von Verhaltensvorschriften, dem Modus der Rollenverteilung. Hier geht es um die Entwicklung sozialer Anpassungsfähigkeit, die Aufmerksamkeit der Erfahrung.

- Unterricht ist Anwendung auf Gesellschaftslehre

Der Lehrende und der Lernende wenden sich an auf die Gesellschaftslehre, der Lehrende z.B. als Vorbild, der Lernende z.B. als Muster; sie bringen sich in Anwendung bei der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung von Verhaltenserwartungen, bei Rollenübernahme oder -nichtübernahme. Hier geht es in operationeller Weise um die Habermas-schen Kategorien der Rollendivergenz und Identität, um die Entwicklung sozialer Selbstbehauptungsfähigkeit, den Entwurf freier Tätigkeit.

Die Unterrichtsziele bestehen nun wieder in der Verknüpfung dieser Prozesse in ähnlicher Weise, wie oben schon der objektive Gehalt freier Tätigkeit in Abrede gestellt, am Begriff aber auf dem Boden gesellschaftlicher Praxis, die selbst wieder auf dem Boden bestimmter Arbeit steht, festgehalten wurde. Die praktisch noch nicht vermittelten Seiten werden vermittelt in einer Theorie der Ziele, die selbst aber nur Bestandteil der vermittelnden Praxis ist.

b. Ziele der Verknüpfung schulischer Prozesse

Aus den vier Unterrichtsprozessen ergeben sich insgesamt sechs Verknüpfungsmöglichkeiten:

- Im Verhältnis zwischen angewandter Wissenschaft und Anwendung auf Wissenschaft:

Die Schüler sollen befähigt werden, sich nicht nur von der Eigengesetzlichkeit angewandter Wissenschaft zur Anwendung ihrer selbst auf die Wissenschaft abrufen zu las-

sen, sondern in der Reflexion und später Analyse individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse Kriterien des Abrufs anzuwendender Wissenschaft auszumachen.

- Im Verhältnis zwischen angewandter Gesellschaftslehre und Anwendung auf Gesellschaftslehre:

Die Schüler sollen befähigt werden, sich nicht nur von einer an der Reproduktion des Systems orientierten Gesellschaftslehre zur Anwendung ihrer selbst auf diese Gesellschaftslehre abrufen zu lassen, sondern in der Verarbeitung von Erfahrung und später in der Auseinandersetzung mit Gesellschaftstheorie Kriterien auszumachen, ob geltende Regeln einzuhalten sind oder nicht, ob geltende Rollen zu übernehmen sind oder nicht, bzw. über die Weiterentwicklung von Regeln und Rollen gesellschaftliche Praxis zu ermöglichen.

- Im Verhältnis zwischen angewandter Wissenschaft und angewandter Gesellschaftslehre

Die Schüler sollen erkennen, daß eine bestimmte Gesellschaft die Wissenschaft in bestimmter Weise anwendet, daß andererseits wissenschaftliche Entwicklungen Gesellschaftsformationen überholen können, daß also nicht die Gesellschaft der angenäherte Ausdruck einer unabhängigen Idee ist und daß also nicht die Wissenschaft reiner Ausdruck fortschreitender Erkenntnis ist, sondern daß ihre jeweilige Entwicklung (Gesellschaftsgeschichte und Wissenschaftsgeschichte) in der Aufdeckung allgemeiner Entwicklungsgesetze zusammenhängt.

- Im Verhältnis zwischen Anwendung auf Gesellschaftslehre und Anwendung auf Wissenschaft:

Die Schüler sollen erkennen, daß es sich bei der Anwendung ihrer selbst auf die Wissenschaft um die Vergegenständlichung des Menschen handelt, ohne daß der Mensch sich wiedergegeben würde, daß die Aneignung der Wissenschaft durch deren Verwertungszusammenhang überherrscht wird; daß also der Behauptung individueller Identität

keine gesellschaftliche Organisationsform entspricht, die dieser Behauptung eine Grundlage geben könnte. In der Anwendung des Menschen wird der Mensch durch den Verband von Wissenschaft und Institutionen sich entwendet. Dies impliziert die Reflexion von möglichen Formen der Aneignung von Wissenschaft und institutionellem Rahmen durch die Menschen.

- Im Verh. ältnis zwischen angewandter Wissenschaft und Anwendung auf Gesellschaftslehre:

Die Schüler sollen erkennen, daß der Mensch zur Verwirklichung des Humanismus nicht gelangen kann neben oder außerhalb der Rationalität der angewandten Wissenschaft, daß der reale Humanismus die Aneignung der Natur durch angewandte Wissenschaft einschließt; andererseits wird der reale Humanismus aber nicht nur durch wissenschaftliche Umwälzungen verwirklicht, sondern erst durch die Umwälzung der gesellschaftlichen Anwendung und Verwertung von Wissenschaft. Das zweckrationale und erfolgskontrollierte Handeln (ZRE-Paradigma) ist nicht als innere Logik der Wissenschaft zu mythisieren.

- Im Verhältnis zwischen Anwendung auf Wissenschaft und angewandter Gesellschaftslehre:

Die Schüler sollen erkennen, daß die einseitige Anwendung des Menschen auf die Wissenschaft der konkrete Ausdruck der Entfremdung zwischen dem Menschen und der Arbeit, bzw. dem Arbeitsprodukt ist und diese Entfremdung die Erscheinung des Widerspruchs zwischen gesellschaftlicher Arbeit und privater Aneignung ist; dieser Widerspruch erscheint anders wieder als Entfremdung zwischen Individuum und Gesellschaft mit dem konkreten Ausdruck der Verhaltensanweisung und Rollenzuweisung angewandter Gesellschaftslehre.

So wenig diese Unterrichtsziele spezifisch religionspädagogisch zu sein scheinen, so richtig ist es, daß der Religionsunterricht schon lange die Integration schulischer Prozesse als seine Aufgabe an der öffentlichen Schule wahrnimmt; richtig ist es freilich nicht, weil

diese Aufgabe im Fächerkanon der Schule nicht abgedeckt wäre, sondern weil sie als synthetische Leistung der religiösen Denkform nahesteht. Der Gefahr der kompensatorischen Wirkung des Religionsunterrichts, der die Religionspädagogik dabei erlegen ist, wurde hier durch die arbeits-theoretische Grundlegung vorgebeugt, die zugleich als theoretischer Entwurf der anderen Gefahr steuert, nämlich einer aktivistischen Politisierung durch die Verweigerung von Entfremdungsabfuhr.

Zusammenfassung Kap. G

- Der Religionsunterricht muß seine besondere Aufgabe nicht angesichts, sondern im Zusammenhang mit der Ver-gesellschaftung sehen;
- Der Religionsunterricht beruft sich nicht auf ein prop-rium, nicht auf ein individuelles Residuum, nicht auf die Theologie, um sich öffentlich zu legitimieren;
- Der Religionsunterricht ist notwendiger Unterricht, da seine synthetischen Leistungen aus der Beschreibung gesellschaftlicher Praxis nicht zu eliminieren sind;
- Der Religionsunterricht mißt der biblisch-christlichen Tradition besondere Bedeutung für das Verständnis hi-storischen und systematischen Denkens zu;
- Der Religionsunterricht sieht in den Qualifikationen zur bestimmten Arbeit die materielle Grundlage seiner gesellschaftlich verstandenen Praxis;
- Der Religionsunterricht sieht in den Erscheinungsfor-men entfremdeter Arbeit seinen realen und real zu ver-wandelnden Gegenstand;
- Der Religionsunterricht versteht sich als schulische Praxis, die bedingt den Charakter gesellschaftlicher Praxis annehmen kann.

H. Ableitungsschema für Unterrichtsinhalte

I. Der Unterricht

1. Der Unterricht als Situation

a. Die Beteiligungsfaktoren im Unterricht

- Individualität

Zu beginnen ist damit, daß ein Unterricht ohne an ihm beteiligte Personen nicht stattfinden kann. Diese Personen sind unterscheidbar, sind

"in räumlicher, zeitlicher und qualitativer Bestimmtheit existierende einmalige ... Einzelwesen"¹⁾,

die vor allem auch ein Bewußtsein ihrer Einmaligkeit, ein Selbstverständnis besitzen. Der Unterricht hat die Individualität der an ihm beteiligten Personen zu berücksichtigen.

- Erfahrung

Unterricht kann nicht stattfinden, ohne daß nicht wenigstens zwei Personen (sei es auch in der Vermittlung durch ein Lehrprogramm) an ihm teilnehmen, indem sie sich austauschen. In diesem Austausch erfahren Verhalten, Verständnis und mitgebrachtes Selbstverständnis einen Zuwachs bzw. eine Veränderung. Der Unterricht hat die eingebrachten und in ihm gemachten Erfahrungen ausdrücklich zu machen.

- Gesellschaft

Mit oder bei ihrer Erfahrung befinden sich die betreffenden Personen im Unterricht, in einer sie auch umgebenden Struktur und Regelmäßigkeit, die als Subsystem selbst wieder auf eine Gesamtstruktur verweist. Die im Subsystem zu erzielenden Veränderungen sind auf diese Gesamtstruktur berechnet. Der Unterricht hat sich das ihn bedingende gesellschaftliche System bewußt zu machen.

Freilich hätte man diese Folge auch rückwärts aufbauen können: Das gesellschaftliche System bedingt die Struktur des Subsystems wie die der Erfahrung und bestimmt da-

1) Phil. Wörterbuch (Klaus/Ruhr) aaf. S. 516 (Bd. 1)

mit auch das Selbstverständnis der Unterrichtsteilnehmer. (Der Sinn des Unterrichtskonzepts hängt an der Vermittlung zwischen den Stationen des Schemas, nicht an deren Reihenfolge.)

b. Die Theorien der Beteiligungsfaktoren

- Subjektivismus

Die Individualität der an einem Austauschprozeß beteiligten Personen weckt naturhaft die Frage nach der Bedeutung des subjektiven Faktors in Geschichte und Gesellschaft. Dies kann unter bestimmten persönlichen oder historischen Umständen bei Einzelnen, Gruppen oder Gesellschaften zur vorherrschenden Theorie des Subjektivismus führen, der

"die geschichtlichen Prozesse und gesellschaftlichen Strukturen letztlich auf das Triebleben, auf die Rolle von Eliten, auf die Bedeutung von Ideen ... oder auf irgendwelche sonstigen Hypostasierungen des subjektiven Moments im gesellschaftlichen Leben zurückführt."¹⁾

Der Unterricht hat sich mit dem Problem der Subjektivität auseinanderzusetzen.

- Intersubjektivität

Die im Erfahrungsaustausch sich verdichtenden Momente gemeinsamen Wahrnehmens und Vorhabens können bei Einzelnen oder Gruppen wie auch wissenschaftlichen Schulen dazu führen, den Ordnungscharakter ^{der} Wirklichkeit oder ihre Objektivität in den allgemeinen Anschauungsformen und Verstandesbegriffen (Kant) bzw. in dem gemeinsamen Zeichenvorrat festgemacht zu sehen, der die Vergleichbarkeit von Erfahrungen und die Allgemeingültigkeit von Aussagen ermöglicht.

"Als objektiv bezeichnen wir jene Gegebenheiten der Erfahrung, die sowohl für uns als auch für andere Menschen die gleiche Lebensbedeutung haben ... Der objektive Charakter der physischen Welt besteht darin, daß sie nicht nur persönlich für mich, sondern für alle existiert."²⁾

- Objektivismus

Die im Antagonismus von Individuum und Gesellschaft reale Erfahrung eines übermächtigen Gegenübers kann das Denken

1) Wb.marx.-len. Soz.. 468

dahin leiten, Objektivität im Sinne eines gesetzmäßigen Wirklichkeits- und Geschichtszusammenhangs zu verstehen, der der Beobachtung des Subjekts entgegengesetzt ist. Die Regelmäßigkeiten in der Wahrnehmung dieses Zusammenhangs durch die Subjekte erlauben zwar sich diesem annähernde Tatsachenaussagen, aber keine verbindlichen Werturteile oder ausschlaggebenden Beeinflussungen. Das Postulat wissenschaftlicher Wertfreiheit verbindet sich mit dem Verzicht auf den pragmatischen Aspekt der Verarbeitung von Erfahrung. Der Unterricht hat die politischen Implikationen objektiver Wissenschaft zu behandeln.

Auch diese Folge hätte umgekehrt angegangen werden können: Wenn man vom objektiven Zusammenhang der "Dinge ... usw." ausgeht, diesen aber selbst als prozessual, also widersprüchlich versteht, dann ist dieser Zusammenhang selbst die Basis für die Vielheit der subjektiven Wahrnehmungen und deren Verwissenschaftlichung wird zu einem objektiven Faktor bei der Entwicklung des gesetzmäßigen Zusammenhangs.

2. Der Unterricht als Aktion

a. Die Beteiligungsweisen im Unterricht

- Tätigkeit

Was die am Unterricht Beteiligten tun, unterscheidet sich wie die Individuen: der Einzelne macht seine Sache gut, schlecht, falsch oder anders, gern, ungern, zusätzlich oder überhaupt nicht. In dieser Differenzierung sind die Tätigkeiten Selbstverwirklichungen des Einzelnen. Im Entschluß zu einer Tätigkeit ist diese nicht nur Reaktion, sondern immer auch Entwurf. So sehr diese Selbstverwirklichungen angesichts des Geforderten oder auch wirklich Erforderlichen Scheinlösungen oder Disfunktionen darstellen, so sehr hat doch der Unterricht das individuelle Bedürfnis nach freier Tätigkeit als Potential gesellschaftlicher Praxis festzuhalten, bzw. zu erhalten.

- Praxis

Die Tätigkeiten der Einzelnen sind innerhalb des Unterrichtsprozesses organisiert, sei es in der Form der Kooperation oder in der der Konkurrenz. Die freie Tätigkeit kommt dabei zu ihrer Vertiefung oder an ihre Grenzen. Zur gleichen Zeit im gleichen Raum in vergleichbarer Tätigkeit: das ist die Grundform schulischer Praxis. Unterrichtsprozesse sind in der Abstimmung der Einzeltätigkeiten immer auch Sozialisationsprozesse und deren Steuerung. Der Unterricht hat sich selbst in dieser doppelten Weise als sich vollziehende und an den Schülern vollzogene schulische Praxis deutlich zu machen.

- Arbeit

Unterrichtsprozesse sind immer auch Qualifikationsprozesse. Die Qualifikationen, die in Arbeitssituationen anwendbar sein müssen, tragen den Charakter der Arbeit in die Schule hinein, so daß in gewisser Weise auch in der Schule von bestimmter Arbeit gesprochen werden kann. Erst in der Reflexion dieses Zusammenhangs ist es möglich, schulische Praxis auch als gesellschaftliche Praxis zu reflektieren. Daher ist es nicht nur gefordert, sondern auch erforderlich, daß der Unterricht den Schüler zur Ausübung bestimmter Arbeit qualifiziert.

In der rückläufigen Anordnung dieser Aspekte wäre gesagt worden, daß die Qualifikationsanforderungen bestimmter Arbeit bzw. des Arbeitsvermögens überhaupt die schulische Praxis so weit bestimmen, daß auch schulinterne Ordnungen des Sozialverhaltens als Qualifizierung im Sinne extrafunktionaler Qualifikation angesehen werden müssen und der Spielraum freier Tätigkeit vom Funktionsnachweis z.B. kreativer Disposition her aufzufassen ist.

b. Die Theorien der Beteiligungsweisen

- Bildungstheorie

Dieser didaktische Ansatz denkt - um in der Begrifflichkeit des Schemas zu bleiben - von der freien Tätigkeit her an die bestimmte Arbeit und beschreibt Bildung als "Kategorie", in der sich die Wirklichkeit für den Menschen erschließt und in der der Mensch aufgeschlossen ist für die Wirklichkeit.

"Bildung ist, didaktisch gesehen, nur zureichend definierbar als die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts."¹⁾

Dabei gehört die Wirklichkeit zum Selbstsein des Subjekts als Bedingung erfahrbarer Sinnhaftigkeit. So wenig der apologetische Zug zu verkennen ist, daß die bildungstheoretische Didaktik die Gegenstände im "Wissenshorizont" auf die Positivität eines "Kategorialen Bildungssinns" hin reflektiert²⁾, so wenig ist die "Sollensbestimmung"³⁾, Sinnhaftigkeit zu erfahren, dem Unterricht praktisch verzichtbar.

- Lerntheorie

Dieser didaktische Ansatz denkt - wieder in der Begrifflichkeit des Schemas - gleichzeitig an die freie Tätigkeit und an die bestimmte Arbeit. Dabei gilt aber nicht die Wirklichkeit als Bedingung für die Selbsterfahrung des Subjekts, sondern umgekehrt das Subjekt als Bedingung für die Verwirklichung geplanten Verhaltens. Das Subjekt erscheint als anthropogenes Bedingungsfeld.

"Damit wird der Bildungsbegriff aber nicht gänzlich ausgemerzt, ... sondern es wird ihm lediglich die zentrale Funktion bestritten und statt dessen ein abhängiger Stellenwert angewiesen."⁴⁾

Der Unterricht hat den Konflikt zwischen Verhaltensplanung und Selbstentfaltung auszuhalten und auszutragen.

- Bildungsökonomie

Sie denkt vom Bedarf an bestimmter Arbeit und allgemeinem Arbeitsvermögen her an das Potential freier Tätig-

keit und setzt verschiedene Disziplinen aus sich heraus, die den Möglichkeiten zur Realisierung dieses Potentials nachforschen. So versucht etwa die kybernetische Didaktik, im Regelkreis alle disfunktionalen Reaktionen des Subjekts aufzufangen (ohne sie als Bedingungsfeld stehen zu lassen) und im neuen Lehrimpuls zu berücksichtigen, so daß eine ständig optimierte Ausnutzung dieses Potentials stattfindet. Kybernetische Didaktik strebt an,

"die technischen Wissenschaften auf den menschlichen Bereich anzuwenden, den individuellen wie den sozialen, und so die Bedingungen der Lernprozesse lückenlos verfügbar zu machen."⁵⁾

Der Unterricht, der sich dieser technokratischen Tendenz nicht einfach verweigern kann, soll auch die Anpassungsfähigkeit der Schüler an zweckrationale Verfahren entwickeln, die nicht nur Korrelat ihrer Behauptungsfähigkeit ist, sondern Bedingung der gesellschaftlichen Reproduktion auch im Prozeß der Umwälzung dieser Gesellschaft.

In umgekehrter Anordnung wäre das Recht auf Selbstsein des Subjekts von der Bildungsökonomie her zu beleuchten:

"Außer den Faktoren Kapital und Arbeit, deren Wachsen immer schon als bestimmend für die Wachstumsrate des Sozialprodukts angesehen wurde, wird nun versucht, die heterogen zusammengesetzte Restgröße (u.a. Standardisierung, optimale Betriebsgröße, Betriebsklima, wissenschaftliche Kenntnisse), deren Anteil am Wachstum für die USA von Denison (1962) mit immerhin 55% angegeben wurde, in ihre einzelnen Faktoren aufzugliedern."⁶⁾

Das Selbstsein des Subjekts muß sich erklären angesichts dieser Restgröße außer Kapital und Arbeit, die wachstumstheoretisch zu erschließen von der Bildungsreform unternommen wurde.

1) H.Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa, München, 5. Aufl. 1971, S. 45

2) vgl. aaO. S. 46 f.

3) aaO. S. 47

4) aaO. S. 92

5) aaO. S. 51

6) Wörterbuch Kritische Erziehung, aaO. S. 67

c. Exkurs zur Lehrtätigkeit

Um welche Arbeit handelt es sich eigentlich bei der Lehrtätigkeit? einmal ist sie unproduktive Arbeit, die keinen Mehrwert schafft, und daher investitionsunwürdig; dann ist sie aber die Grundlage produktiver Arbeit, nämlich Arbeitsvermögen herstellende Arbeit und daher investitionswürdig; einmal ist sie konsumtive Bildung, bestimmte Ideologie erzeugende Arbeit und daher investitionswürdig; dann ist sie aber bewußtseinsbildende, allgemeine Bewußtheit begünstigende Arbeit und daher investitionsunwürdig. Der Widerspruch zwischen diesen vier Charakteristika ist unabsehbar, so daß auch nicht abzusehen ist, daß die Restgröße - sowohl als Lehr- wie als Lernpraxis - voll nach dem Paradigma wachstumsorientierter Zweckrationalität eingesetzt werden könnte. Im Grunde ist diese Größe gar kein Rest, der nur von den Verwertungsprozessen noch nicht eingeholt wäre, sondern sie wird in dieser Widersprüchlichkeit auch immer wieder reproduziert. Die Bedingung der Möglichkeit, sich in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung als Subjekt zu verstehen, ist nicht schon die Freiheit des Subjekts, sondern zunächst der Widerspruch. Diese Sichtweise läßt natürlich weiterfragen nach einer Theorie des Subjekts nach Überwindung des Widerspruchs: an solchen Punkten regeneriert sich eben in einem praktischen Sinn religiöses Denken.

3. Der Unterricht als Sozialisation

a. Die Beteiligungsebenen im Unterricht

- Emotionalität

In mehrfacher Hinsicht ist sich die Person auf dieser Ebene am nächsten: einmal sind die "zentralen, überdauernden psychophysischen Strukturen"¹⁾ der Persönlichkeit emotionaler Natur, so daß die Emotionen geradezu als die personalen "Ausdrucksformen" aufgefaßt werden;²⁾ dann können auch die für die Persönlichkeitsentwicklung ausschlaggebenden Identifikationen (z.B. Ödipus) als emotio-

nale Bindungen beschrieben werden; schließlich - und das ist pädagogisch besonders wichtig - gibt die Emotionalität auch das kognitive Positionsschema ab, das "Person-Feld-Verhältnis", in dem kognitive Prozesse vorstrukturiert werden. Kognitives Urteil kann durch emotionales Vorurteil blockiert sein und erfordert dann emotionale Konditionierung. Der Unterricht muß die emotionale Ebene ausdrücklich in seine Prozesse einbeziehen.

- Psychomotorik

Hier geht es um das konkrete Verhalten von Personen, die z.B. bei gleichen Verhaltensabläufen ein unterschiedliches psychomotorisches Tempo an sich haben. Es geht dabei aber nicht nur um quantitative, auch um qualitative Unterschiede in der Weise, daß z.B. zwei Personen mit gleichem Informationsstand (also von der gleichen Sachlogik ausgehend) bedingt durch die emotionale Vorurteilsstruktur praktisch unterschiedliche Entscheidungen treffen. Zwischen der dauernden Gefühlsstruktur und der folgerichtigen Erkenntnisstruktur bildet die Psychomotorik die situativen Elemente aus, die sich im Erfahrungszusammenhang einer Person als Verhalten niederschlagen. Auch geplantes Verhalten zeigt so immer einen individuellen Einschlag. Daran ist pädagogisch wichtig, daß der Unterricht auch abweichendes Verhalten als ihm zugehörig auffassen muß.

- Kognition

Auf dieser Ebene sind die eigentlichen Lerngegenstände auszumachen, hier ist der Bereich überprüfbaren Wissens und der fachlichen Qualifikation, übrigens der einzige, der im strengen Sinne operationalisiert werden kann, wie Bloom das in der Taxonomie kognitiver Lernziele³⁾ durchgeführt hat. Das überragende Ausbildungsinteresse an diesem Bereich wird nur angesichts bestimmter Probleme auf-

1) Päd. Lex, aaO. Bd. 1, S. 675

2) W. Correll: Einführung in die Pädagogische Psychologie. Auer, Donauwörth, 5. Aufl. 1972, S. 251 u. ff.

3) Bloom, B.S. (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz, Weinheim/Basel 1972

gefächert: die Rückwirkung der Produktionsanarchie auf die Berufsstruktur macht künftig erforderliches Wissen schwer planbar; die Widersprüche zwischen gesellschaftlicher Produktion und familialer Reproduktion macht vorgeschriebenes Verhalten schwer kontrollierbar; die immer wieder erzeugte und auch beanspruchte Restgröße subjektiver Disposition macht die wünschenswerten Einstellungen schwer verfügbar. Diese Planungs- und Kontrollschwierigkeiten heben aber das selbstverständliche Interesse jeden Unterrichts an der Beherrschung von Sachwissen nicht auf.

Dem zuletzt Gesagten ist im Rückblick auf die beiden vorangehenden Aspekte aber hinzuzufügen, daß die Aus-sparung vor allem des emotionalen Bereichs aus bisherigen Unterrichtskonzepten nicht einfach ein Versäumnis war, sondern aktive Unterdrückung im Sinne von Angsterzeugung und Aggressionslenkung bedeutete¹⁾. Emotionale Bildung war das Privileg einer der Reproduktionsnotwendigkeit weitgehend enthobenen Kultiviertheit. Umgekehrt geschieht eben die neuerliche Einbeziehung dieses Bereichs nicht aus Interesse an der ganzheitlichen Persönlichkeit, sondern zur Erhöhung des Qualifikationsniveaus.

b. Theorien der Beteiligungsebenen

- der sozialisationsbegleitende Unterricht

Diesem Unterricht geht es um die Aufarbeitung des in der Vergangenheit (in der familialen oder primären Sozialisation) entstandenen Person-Feld-Verhältnisses, um die Aufklärung der emotionalen Bindungen, die der Schüler(und auch der Lehrer)in seinem Verhalten wiederholt: sei es, daß er sie wieder realisiert, sie möglichst vermeidet oder ihre Bestätigung angstvoll herausfordert. Dieses Konzept hat sein Recht darin, daß Unterricht immer, von Lehrer- wie von Schülerseite aus, in gewisser Weise Reaktivierung einer vorgängigen Gefühlsstruktur ist.

1) vgl. A.Mitscherlich, in: Päd. Lex., aaO., Bd. 1, S. 677

- der problemorientierte Unterricht

Das pädagogische "Problem" ist das Zusammentreffen der bis zu einem gewissen Grade aufgebauten Persönlichkeit mit den gesellschaftlichen Anforderungen. Hier geht es also um die Verarbeitung der in der Gegenwart (schulische oder sekundäre Sozialisation) entstehenden Konflikte. Vom Kind aus gesehen ist es das Problem der familialen Ablösung, vom Bildungssystem aus gesehen ist es das Problem der nicht beherrschten Bedingungsfelder. Das Kind erlebt so die pädagogische Situation in zweifacher Spannung, die auszuhalten es lernen soll; d.h. die Probleme werden an sich nicht gelöst, sondern es wird pädagogisch auf ihre Verinnerlichung durch das Kind hingearbeitet, indem die Welt selbst, das Leben überhaupt dem Kind als "problematisch" vorgeführt werden. Problemverhalten wird vermittelt als das Vertrautwerden mit den Problemen. Der Unterricht, der die pädagogische Situation, in der er stattfindet, nicht selbst verändern kann, muß damit rechnen und darauf eingehen, daß die Sozialisation für den Schüler solche Probleme mit sich bringt.

- der lernzielorientierte Unterricht

Dem Unterricht geht es unter diesem Aspekt um die Bearbeitung bestimmter Gegenstände im Hinblick auf in der Zukunft sich stellende Arbeitsanforderungen. Die gegenwärtigen Inhalte sind nach Maßgabe der an ihnen zu erlernenden, künftig zu bewährenden Fähigkeiten und Fertigkeiten eingesetzt und ausgetauscht, so daß sie sich untereinander nicht mehr in ihrem realen Zusammenhang zeigen. Von "Problemen" wird insofern abstrahiert, als die Probleme, über die etwa das Lernziel "Problemlösungsverhalten" erreicht werden soll, nicht wirklich auftauchen oder sich stellen, sondern gestellt werden, um als konstruiertes Problem zum Anlaß für den Erwerb einer Fähigkeit zu werden. So sehr der Realitätsverlust des lernzielorientierten Unterrichts zu kritisieren ist, so real ist freilich die auf den Schüler zukommende Situation, in unvorhergesehenen Entwicklungen über abstrakte Fähigkeiten in wechselnder Anwendung verfügen zu müssen.

So sehr es sich bei diesen didaktischen Konzepten um Phasen der Technologisierung handelt, so sehr handelt es sich auch um gegenwärtige Aspekte des Verhältnisses zwischen Bildungs- und Arbeitswelt: Während die Rationalität der Arbeitswelt, was ihre Strukturplanung betrifft, hinter der in der Bildungswelt möglichen herhinkt, hinkt die Rationalisierung der pädagogischen Situation, was ihre technische Ausrüstung betrifft, hinter der am Arbeitsplatz möglichen her. Die schulischen Prozesse sind daher stärker personalisiert als die Arbeitsprozesse. Das führt zur stärkeren Ausprägung wie zur stärkeren Deformation von Persönlichkeitsmerkmalen. Beides fängt - in der Weise der Verhaltensdisposition wie in der der Verhaltenskompensation - der sozialisationsbegleitende Unterricht auf, dessen Eigenart also erst deutlich wird, wenn man das Bildungs- und Arbeitswelt verschränkende Prinzip der Zweckrationalität in den Blick nimmt.

II. Die Gegenstände

1. Die Aktualität des Unterrichts

a. im anthropologischen Verständnis

- Identität

Die Unterrichtsaspekte hängen zunächst alle mit der Identitätsproblematik zusammen, daß der Mensch sich seiner bewußt ist und dabei sich seiner mehr oder weniger bewußt werden kann. Mit der Frage nach der Identität, soll sie nicht durch die Tautologie $a = a$ beantwortet werden, ist die Differenz des Menschen zu sich gesetzt. Entfernt von sich, findet er sich vor bei andern. Ausschlaggebend für die Frage des Menschen nach sich selbst ist daher die Erfahrung des Unterschiedenen. Im Wechsel zwischen der Erfahrung des Gegebenen und der Frage nach sich selbst ergeben sich entweder durch das Selbst Möglichkeiten für das Gegebene oder durch das Gegebene Möglichkeiten für das Selbst. Der Unterricht hat im Schüler einen nach sich fragenden Menschen mit Gegebenheits- und Möglichkeitsbewußt-

- Verantwortung

Sofern die Frage nach sich abhängig und vermittelt ist von der Erfahrung des andern, erwartet der Mensch sich als eine Antwort auf diese Erfahrungen. Er steht daher in der Verantwortung vor der Erfahrung des andern. Die auf sich bezogenen Sinnfragen sind immer auch nach außen gerichtete Entscheidungsfragen, oder anders: die Frage des Menschen nach sich selbst ist immer auch die nach seiner Verwirklichung. Die Verwirklichung ist aber nicht nur Selbstverwirklichung, sondern auch Verwirklichung der Verantwortung, die der Mensch in der Erfahrung des andern hat. Der Unterricht hat so die Aufgabe, auch zur gegenseitigen Verantwortlichkeit zu erziehen.

- Weltbild

Die Selbstverwirklichung in Verantwortung vor der Erfahrung des andern verlangt schließlich einen Entwurf, in dem der Mensch die Möglichkeit der Verwirklichung sich und ^{den} andern umfassend gibt, also ein Weltbild. Im Nebeneinander verschiedener Entwürfe stellt sich dann freilich die Wahrheitsfrage. Der Unterricht hat, dem zum "kategorialen Bildungssinn" Gesagten entsprechend, seine Gegenstände auf ihre Wahrheit zu befragen, d.h. auf ihren Zusammenhang in der "Welt" als dem Ort möglicher Selbstverwirklichung.

Das anthropologische Verständnis stößt aber auf die Schwierigkeit, daß die Wahrnehmung zu verantwortender Möglichkeiten als Modus der Selbstverwirklichung auch nur sich selbst verantwortlich ist; daß getroffene Entscheidungen als Ausdruck der Sinnfrage sich letztlich nur daran messen, Entscheidungen gewesen zu sein; daß ein entworfenes Weltbild schließlich als Forum von Entscheidungen nur Gültigkeit hat als Entwurf des fragenden Subjekts. Gerade dadurch, daß die Welt zum Objekt des Subjekts gemacht wird, verliert sie ihre Objektivität. Ein Weltbild verallgemeinert sich so nur im Sinne intersubjektiver Gültigkeit; daher bleibt auch die Verantwortung nur beziehbar auf die Übereinkunft zwischen Subjekten, ist also

moralische Verantwortung, die gerade die Welt aus den Augen verlieren kann, wenn sie sich als Erfüllung der akzeptierten Ubereinkunft genügt. Entscheidung und Welt sind der Boden, an dem das Selbstverständnis abstößt, von dem die Sinnfrage abhebt.

b. im dialektisch-materialistischen Verständnis

- Identifikation

Ausgehend von einem objektiven Zusammenhang der Wirklichkeit stellen sich von den empirisch aufgenommenen Zusammenhängen her Rückfragen an die Selbstfrage: wieweit sie nicht Ausdruck einer bestimmten Stufe in der Entwicklung der Wirklichkeit ist. Dann hätte die intersubjektive Gültigkeit von Weltbildern ihre objektive Entsprechung in den gemeinsamen Bedingungen bestimmter Wirklichkeitsverhältnisse. Unter dieser Voraussetzung sieht sich die Herstellung von Allgemeingültigkeit an die Erforschung der objektiven Gesetzmäßigkeiten und die Fortführung ihrer Entwicklung gewiesen. Die Frage nach der Identität erwartet dann ihre Beantwortung von der prozessualen Identifizierung der Wirklichkeit und der wirksamen Identifikation mit anderen Subjekten.

- Solidarität

Bei der hier gemeinten Identifikation handelt es sich keinesfalls um blinde Identifikation im Sinne eines Personenkults, sondern um praktische Identifikation, die sich am Entwicklungsstand der Geschichte mißt, kontrolliert und auch einschränkt. Im Prozeß der Identifikation findet eine Konsolidierung des Individuums statt, die es überhaupt erst zum Subjekt, zum Träger einer Entwicklung macht. Es steht nun in der Solidarität. Verantwortung besteht zwischen abstrakten Subjekten, Solidarität ist die fortschreitende Konkretion eines kollektiven Subjekts.

- Gesellschaftstheorie

Wenn das Maß an Identifikation sich bestimmt nach dem Maß an Identifizierung der Wirklichkeit, dann folgt das Weltbild nicht mehr aus dem Selbstsein des Subjekts, sondern umgekehrt wird die Identität des Subjekts erworben mit der Einheit der Wirklichkeit. Wirklichkeit erschließt sich nicht für den Menschen, sondern für sich, und die Subjekte müssen sich mit ihren Weltbildern in diese Wirklichkeit einarbeiten: dies, daß ein Entwurf Funktion einer Praxis ist, kennzeichnet Gesellschaftstheorie.

Im allgemeinen erfährt der Begriff der Identifikation eine zwiespältige Bewertung. In der Psychoanalyse ist sie als Vorstufe der Verinnerlichung einerseits eine fundamentale Sozialisationsleistung, steht aber andererseits im Gegensatz zur Identität als dem Selbstsein. Wieder liegt hier der scheinbare Antagonismus zwischen Individuum und Sozietät vor:

"Wir sehen also, daß die Identifikationen im Zusammenhang mit der Über-Ich-Entwicklung vom Gesichtspunkt der Abwehr (sc. der Es-Impulse, d.V.) aus für das Ich einen Vorteil darstellen. Wir können sogar noch weiter gehen und sagen, daß sie in dieser Hinsicht für das Ich eine entscheidende Unterstützung darstellen. Vom Gesichtspunkt der Unabhängigkeit des Ichs aus jedoch und seiner Freiheit, Triebbefriedigung zu genießen, stellen die Identifikationen des Über-Ichs einen sehr großen Nachteil dar. Mit der Bildung des Über-Ichs verliert das Ich einen großen Teil seiner Aktionsfreiheit und bleibt von da an stets dessen Oberherrschaft unterworfen. Im Über-Ich hat das Ich nicht bloß einen Verbündeten gewonnen, es hat in ihm seinen Meister gefunden. Von nun an treten die Forderungen des Über-Ichs zu denen des Es und der äußeren Umwelt hinzu; das Ich muß sich ihnen beugen und versuchen, zwischen ihnen zu ermitteln."¹⁾

Abgesehen davon, daß die Mythisierung des Über-Ich zur anthropologischen Größe durch ethnologische Forschung in Frage gestellt wird²⁾, ist auch gar nicht zu sehen, worauf die Höherbewertung der Identität, die erschlossen

1) Ch. Brenner: Grundzüge der Psychoanalyse. Fischer, Frankfurt 1967, S. 136 f.

2) vgl. z.B. M. Mead: Mann und Weib. Rowohlt, Hamburg 1958

wird aus der Frage-Form des Bewußtseins, gegenüber der Identifikation, die greifbar ist in Erfahrungs-Gegenständen, eigentlich gründet.

2. Die Historizität des Unterrichts

a. im hermeneutischen Verständnis

- Geschichtlichkeit

Der Mensch ist nicht nur ein nach sich fragendes, er ist auch ein geschichtliches Wesen. Dies hängt schon mit seiner Erfahrungsstruktur zusammen, in der er Zeiterfahrung macht. Als Bezugsfeld seiner Erfahrung tritt ihm Geschichte gegenüber. Damit ist aber auch eine Zweideutigkeit des Begriffs gegeben. Entweder ist Geschichte als Bezugsfeld der Erfahrungen und Entscheidungen nur ein System des Bewußtseins (Überlieferungszusammenhang) oder sie hat Konsistenz an sich.¹⁾ Wird Geschichte erst im Verstehen des Überlieferungszusammenhangs zum Gegenstand, so wird sie zum Ausdruck des Selbstbewußtseins, begründet in der Geschichtlichkeit des Menschen. Obwohl die bürgerliche Philosophie über die existentialontologische Rekonstruktion der Geschichte hinausgegangen ist, weil damit nur ein ungenügender Begriff von Verantwortung entwickelt werden konnte, ist festzuhalten, daß die Ideologie der Geschichtlichkeit ihr richtiges Moment, ohne das sie sich als Ideologie nicht halten könnte, darin hat, daß Traditionszusammenhänge als solche ausgemacht werden können (es gibt Geistesgeschichte, es gibt ihre Wirkungsgeschichte) und daß die Entwicklung der Einheit von Wirklichkeit auch deren Identifizierung erfordert. Der Unterricht hat auf solche Überlieferungszusammenhänge hinzuweisen.

- Entscheidung

Es hieß oben, daß die Existentialontologie nur in ungenügendem Maße Handlungsorientierung zu geben vermochte, indem sie auf abstrakte Entscheidung reduziert war.

1) U.Anacker/H.M.Baumgartner: Geschichte. In: Handbuch Phil.Grundbegr., aaO., Bd. 1, S. 551

Der Einzelne trägt Verantwortung für die Geschichte, aber vor sich; er ist auf Handeln angewiesen, aber um sich zu orientieren. Aus dem Handeln wird Sinn gezogen, ohne am Handeln Sinn zu messen. Hinzu kommt eine Komplexität, die sich schon im Verhältnis von Subjektivismus und Objektivismus zeigte:

"Objektivismus ist eine Erscheinungsform des Subjektivismus und mit Objektivität unvereinbar."¹⁾

Wenn ein Subjekt sich für etwas entscheidet, dann sind die Alternativen der Entscheidung schon vorgegeben und es rechnet sich der einen oder andern nur noch zu: die Handlung als solche ist kein notwendiger Bestandteil der Entscheidung, was dazu führt, Geschichte entscheidend über sich ergehen zu lassen. Die Fetischisierung der Geschichte gehört der Entscheidungstheorie innerlich zu.

Es käme aber darauf an, nicht nur zur Entscheidung, sondern zum Entschluß zu kommen, der immer Entschluß "zu" ist, also Praktizierung einschließt. Der Entschluß also macht Geschichte und verantwortet sich vor deren eigner Konsistenz und Einheit. Schulische Praxis freilich kann in ihrem bloßen Entsprechungsverhältnis zur gesellschaftlichen Praxis weithin nur Entscheidungscharakter haben.

- Überlieferungszusammenhang

Anacker/Baumgartner versuchen die Alternativen von Geschichte als System des Bewußtseins und als Ding an sich zu verknüpfen, um die Einseitigkeit von abstrakter Entscheidung hier und dem Fetisch der Geschichte (faschistisch oder "marxistisch") da zu vermeiden. Die Verbindung liegt darin, daß

"geschichtliche Ereignisse selbst die Struktur von Erzählzusammenhängen besitzen ..., die zwei zeitdifferente Ereignisse zu einer temporalen Struktur verknüpft",²⁾

Indem ein geschichtliches Ereignis bewußt wird, konstituiert es sich als eines in der Verbindung von Hermeneu-

1) Wörterb. marx.-len. Soziologie, aaO. S. 310

2) Anacker/Baumgartner: Geschichte, aaO. S. 554

tik und objektivem Geschehen. Damit soll gewährleistet sein, daß am Handeln nicht nur das Subjekt der Handlung sich orientiert, sondern auch das Objekt der Handlung orientiert wird; und es soll vermieden werden, daß der Zusammenhang der Handlungsgegenstände schon so verobjektiviert wird, daß Handlung dann auch keine ausschlaggebende Bedeutung mehr hätte.

Allerdings hält sich diese Konstruktion selbst nicht durch. Während das einzelne geschichtliche Ereignis als real gilt, "muß dieses Ganze als Idee konzipiert werden"¹⁾. Geschichte abstrakt als Einheit zu denken, ist in der Tat eine praktische Notwendigkeit; bei Anacker/Baumgartner ist "dieses Ganze" jedoch gedacht als theoretische Möglichkeit des narrativen Aspekts von Geschichte, als

"der mögliche Zusammenhang aller Erzählungen ..., um dessenwillen Erzählkonstruktionen überhaupt intendiert werden."²⁾

Der Unterricht hat selbst im Austausch zwischen Lehrsystem und Lernsystem einen narrativen Aspekt, nämlich den der Eingabe in das Lernsystem. Beim Thematisieren der Geschichte wird diese momentan den Charakter eines Erzählzusammenhangs annehmen. In solchen Momenten soll Geschichte auch möglichst gut erzählt werden; dann aber ist dieser Zusammenhang wieder zu relativieren durch die Widersprüche der pädagogischen Situation selbst.

b. im historisch-materialistischen Verständnis

- Geschichtliches Bewußtsein

Die im referierten Geschichtsentwurf enthaltene Behauptung, daß Marx "die Wissenschaft vom Menschen der von der Natur gleichsetzt"³⁾, ist - man erinnere sich an die mit Habermas geführte Diskussion - sicher nicht richtig. Auch wissenschaftsgeschichtlich ist der dialektische Materialismus die Kritik des mechanischen Materialismus

1) aaO. S. 555

2) aaO.

3) aaO. S. 552

und nicht umgekehrt. Wenn Marx die verselbständigte Objektivität der Geschichte dadurch vermeiden will, daß er Geschichte als einen Entwicklungsprozeß begreift, dann muß er den Begriff der Entwicklung selbst so fassen, daß er nicht nur im naturwissenschaftlichen Sinn die Wiederholung von Gesetzmäßigkeiten meint. Vielmehr verlaufen die Gesetzmäßigkeiten der geschichtlichen Entwicklung nicht nur in der Wenn-dann-Struktur,¹⁾ sondern bewirken auch den Umschlag von Quantität in Qualität, wobei sich in diesem Umschlag die Relation der Gesetze zueinander und damit ihre Wirksamkeit verändert. Das der empirischen Wissenschaft komplementäre Verfahren kann daher auch nicht eine "Lehre der Prognosen und Projektionen" sein (so Flechtheim über die Primarstufe der Futurologie²⁾), um so Zukunftsbedingungen der Gesellschaft vorauszusehen, sondern im Lernen an der Geschichte sollen gerade Möglichkeiten ausgemacht werden, um eine Entwicklungslinie zu versetzen, um eine Entwicklungskumulation zu beschneiden usw. Das Bewußtsein bildet im Lernen an der Geschichte seinen selbst geschichtsbildenden Charakter aus.

- Handlungsorientierung

Darunter⁴ muß immer auch Orientierung durch Handlung, nicht nur Orientierung auf Handlung verstanden werden. Das Subjekt verliert seine Identität, wenn es nicht auch auf ein Handlungsgefälle zu hören versteht; auch in diesem wird es freilich noch um sie bangen müssen, wenn es sich nicht sogar erst recht an den Fetisch der Geschichte verliert. Der Unterschied zur "Geworfenheit der Existenz" ist aber der, daß die Unentschiedenheit der gesellschaftlichen Entwicklung den Menschen nicht auf sich selbst zurückwirft und damit die Wirklichkeit unentschieden sein läßt, sondern daß auf der Ergänzung der Geschichte bestanden wird und die Aufhebung der Bangigkeit an deren Hervortreten gebunden ist. Sofern aber die Ergänzung der Geschichte nicht prognostisch entwerfbar ist,

1) wieweit auch die moderne Naturwissenschaft diese Struktur in Frage stellt, wird hier nicht weiter verfolgt.

2) zit.n. Phil. Wörterb. (Klaus/Buhr), aaO. Bd. 1, S. 386

bleibt auch der Zweifel an diesem Theorem ein unverzichtbares Moment. Er ist übrigens hervorstechendes Merkmal westlicher Marx-Rezeption: Bloch äußerte mündlich, daß es unentschieden sei, "ob sich das Blatt zum Guten wende"; Adorno sieht eine schlechte Versöhnung als Einverleibung des Überbaus durch den Unterbau voraus;¹⁾ bei Gollwitzer mischt sich das Bekenntnis zum Sozialismus mit apokalyptischen Bildern²⁾; Enzensberger sieht den Gehalt des Sozialismus auf die Organisation des Überlebens eingeschränkt³⁾. Diese Zweifel sind aber nur ernst zu nehmen im Festhalten am Versöhnungs-Theorem, nicht aber, wo sie zu einer Rehabilitierung des autonomen Subjekts führen, wie das z.B. in einer erziehungswissenschaftlichen Ausprägung Kritischer Theorie formuliert wird:

"Aufgabe einer kritischen Vernunft-erziehung: Erziehung des Subjekts im System gegen eine Liquidierung des Subjekts durch das System."⁴⁾

Das ist kein Versöhnungszweifel mehr, sondern eine Festschreibung des Antagonismus zwischen Subjekt und System.

- Ergänzung der Geschichte

Welchen Grad an handlungsorientierender Verbindlichkeit kann nun die postulierte Ergänzung der Geschichte angesichts dieses Zweifels erreichen ?

Jede Praxis hat orientiert zu sein an der qualitativen Entwicklung der Produktivkräfte, d.h. daß jede menschliche Tätigkeit ihre Stellung im oder zum Produktionsbereich zu reflektieren hat. Eindeutig ist diese Handlungsanweisung nicht: es darf nicht grob aus ihr herausgelesen werden, daß die Nähe einer Tätigkeit zum Produktionsbereich das einzige Kriterium ihrer gesellschaftlichen Relevanz wäre. Fehlt also die Eindeutigkeit der Handlungsanweisung, so ist doch durch die reflektierte Abhängigkeit vom oder die gesuchte Nähe zum Produktionsbereich

1) vgl. Bloch: Utopie, Zeit, Erz., a.a.O. S. 11

2) vgl. H.Gollwitzer: Die kapitalistische Revolution. Kaiser, München 1974, S. 50 f.

3) H.M. Enzensberger: Zur Kritik der politischen Ökologie. In: Kursbuch 33. Rotbuch, Berlin 1973, S. 41

4) D.-J.Löwisch: Erz. u. Krit. Theorie. Kösel, Münch. S.

eine Eingrenzung der theoretischen Handlungsperspektiven wie der praktischen Entscheidungssituationen gegeben, deren inhaltliche Bestimmung einen zweiten Aspekt zu Rate ziehen muß:

Jede Praxis hat orientiert zu sein an der allseitigen Entwicklung der Gattungskräfte, d.h. daß jede menschliche Tätigkeit ihre Stellung in der oder zu der gesellschaftlichen Organisation des Produktionsbereichs zu reflektieren hat. Auch diese Handlungsanweisung ist nicht eindeutig: es darf nicht grob aus ihr herausgelesen werden, daß die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Organisation einziges Kriterium gesellschaftlicher Relevanz wäre. Dennoch ist auch dieses Postulat nicht beliebig auszulegen, sondern einlösbar nur im Rahmen einer Organisation, die durch ihren inklusiven Charakter in der Lage sein kann, aus den allgemeinen, auch entfremdeten Formen der existierenden Wirklichkeit¹⁾ Kriterien gesellschaftlicher Praxis zu entwickeln.

Der praktische Zusammenhang mit den Bereichen bestimmter Arbeit ist dabei am ehesten im berufsständischen Charakter gewerkschaftlicher Organisation gegeben, wobei aber die bürokratische Weise der Willensbildung die Vermittlung der bestimmten Arbeit zur gesellschaftlichen Praxis umgeht.

Der praktische Zusammenhang mit den Bereichen freier Tätigkeit ist dabei am ehesten im Bekenntnischarakter kirchlicher Organisation gegeben, wobei aber die besondere Weise der Selbstverständigung die Vermittlung der freien Tätigkeit zur gesellschaftlichen Praxis vernachlässigt.

Der praktische Zusammenhang mit den Bereichen gesellschaftlicher Reproduktion ist dabei am ehesten im politischen Charakter parteilicher Organisation gegeben, wobei aber die repräsentative Weise der Beteiligung als Ausdruck des isolierten Staates gesellschaftlicher Praxis entgegensteht.

1) K.Marx: Die Frühschriften, aaO. S. 169

So scheint unter den gegenwärtigen Bedingungen die Zirkelarbeit in Gewerkschaften, Kirchen und/oder Parteien zur Aufhebung dessen, was gesellschaftliche Praxis verhindert, dieser am ehesten zu entsprechen.

3. Die Formalität des Unterrichts

a. im Verständnis der Entfremdung

- Meinung

Bei der Vermittlung eines Inhalts durch eine Person nimmt dieser zunächst die Form einer Mitteilung an. In der Mitteilung teilt aber der Vermittler nicht nur den Inhalt, sondern auch sich selbst mit. Er färbt die Mitteilung ein zur Meinung, was entsprechend auch für den Empfänger der Mitteilung, der sie verarbeitet, gilt. Dabei wird, eine Meinung zu haben, einmal abwertend als "sowohl subjektiv als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten"¹⁾ bezeichnet und gilt dann aufgewertet geradezu als Inbegriff der Mündigkeit²⁾. Auch in dieser unterschiedlichen Einschätzung spiegelt sich wieder das Phänomen eines Antagonismus zwischen technischer Rationalität und persönlicher Verantwortung. Der Unterricht, der selbst meinungsbildend wirkt, muß versuchen, Meinungen experimentell mit der Kehrseite verdinglichten gesellschaftlichen Verkehrs zu konfrontieren.

- Gruppe

Als persönliche Meinung zeichnet sich eine Meinung im Verhältnis zu anderen aus, mit denen sie ausgetauscht wird. Sind für die an einem kommunikativen oder produktiven Austausch Beteiligten gleiche Bedingungen der Beteiligung gegeben, so wird von einer Gruppe gesprochen. Die Gruppe, noch einmal abgestuft in Primär- und Sekundärgruppe, gilt als Mitte zwischen Individuum und Gesellschaft:³⁾

"Was der Mensch ist, ist er immer auch in und durch die Gruppe oder Gesellschaft."³⁾

1) Kant, zit.n. Pädagogisches Lexikon, aaO. Bd. 2, S. 377

2) vgl. Vierzig/Kreis: Lernziele ..., aaO. mehrfach.

Auch mit Gruppendynamik, Gruppenpädagogik oder Gruppentherapie werden gegensätzliche Intentionen verbunden: sie steht, wenn ihr Gegenstand die Arbeitsgruppe ist, im Dienst der technischen Rationalisierung, wenn ihr Gegenstand die Selbsterfahrungsgruppe ist, im Dienst der individuellen Stabilisierung. Auffällig ist der scheinbar informelle Charakter, den die Gruppe in beiden Intentionen haben soll. Dieser informelle Charakter kommt bei der Arbeitsgruppe dadurch zustande, daß entweder die Arbeitsplatzorganisation großräumiger als die Reichweite von Sozialbeziehungen ist, so daß ungeplante Gruppenformen entstehen, bzw. dadurch, daß zur Erzielung eines besseren Betriebsklimas oder zur Erprobung struktureller Veränderungen freiwillige Zusammenschlüsse angeboten werden; in der Selbsterfahrungsgruppe ist die zufällige Zusammenwürfelung vorgesehen, um über die Anonymität einen sozialen Schonraum zu erzeugen. In beiden Gruppenarten geht es um in bestimmter Weise verstandene Befreiung: einmal um Freiwerden von Zweckrationalität, um so Zwecke selbst weiter entwickeln zu können, und einmal um Freiwerden von Rollendefinitionen, um so Rollen bzw. Rollenbalance weiter entwickeln zu können. In beiden Fällen muß also die Gruppe von dem her verstanden werden, woraus sie⁴ sich scheinbar ausgrenzt, nämlich der betrieblichen und sozialen Ordnung. Der Unterricht hat bei aller Aufmerksamkeit für Gruppenprozesse darauf zu achten, daß sich gruppendynamische Verfahren nicht im Sinne dieser beiden Intentionen verselbständigen.

- soziale Ordnung

Die angesprochenen Entgegensetzungen innerhalb des Verständnisses von Meinung und Gruppe verweisen letztlich auf den Charakter sozialer Ordnung, die Individuationsprozesse einformend verhindert und Formationen dann wieder atomisiert. Persönliche Meinungen werden gefordert und gefördert, während gleichzeitig eine veröffentlichte Meinung durchgesetzt wird. Der Unterricht muß sich hüten, Themen wie Massenmedien, Werbung etc. selbst wieder zum Gegenstand persönlicher Meinungsbildung zu machen, sondern, weniger kritisch als praktisch, sich die Erzeugung von Öffentlichkeit im Rahmen schulischer Praxis vornehmen.

b. im Verständnis des Widerspruchs

- Interesse

Wenn Meinungen zu Interessen entwickelt werden sollen, dann ist zunächst noch einmal an den dreifachen Zusammenhang, den Habermas zwischen "Erkenntnis und Interesse" herstellt, zu erinnern: er spricht vom technischen Interesse an der Rationalisierung von Arbeit, vom praktischen Interesse an handlungsorientierter Verständigung und vom emanzipatorischen Interesse an der Verfügung des Menschen über sich selbst.⁴⁾ Es fällt auf, daß diese Dreigliederung dem Aufbau dieses Schemas entspricht: das erfahrungswissenschaftliche Interesse entspricht der Rubrik "Gesellschaft und Produktion", das hermeneutische Interesse entspricht der Rubrik "Erfahrung und Kommunikation", das sozialwissenschaftliche Interesse entspricht der Rubrik "Individuum und Reflexion". Unter den Bedingungen einer widersprüchlichen Sozialordnung sind diese Kennzeichnungen nicht die Aspekte eines allgemeinen Interesses, sondern die operationellen Begriffe seines Zerfalls. Der Unterricht, der Interesse entwickeln will, hat zu thematisieren, daß es als gesellschaftliche Beziehung in der Vollziehung durch ein Subjekt verhindert ist und daß auch in der formalen Verklammerung der schulischen Prozesse strittige oder partielle Interessen nur ausbalanciert werden.

- Kollektiv

Der Begriff, der an die Stelle des Begriffs "Gruppe" treten müßte, um das Ziel einer Selbstbestimmung auf der Grundlage eines Arbeitszusammenhangs anzuzeigen, wäre der des Kollektivs. Nun ist der Begriff des Kollektivs durch eine Reihe von Merkmalen definiert, die ihn auf in unserer Gesellschaft sich aufbauende pädagogische Situationen nicht anwendbar erscheinen lassen. Vor allem trifft das die Bestimmung, daß "alle sozialen Beziehungen der Mitglieder eines K(ollektivs) gemeinsame"⁵⁾ seien.

3) G.Iben: Die Gruppenbeziehungen ... In: Klafki u.a.: Erziehungswissenschaft, 220., Bd. 1, S. 95

4) J.Habermas: Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Habermas, Frankfurt 1960, S. 146 - 168

Es ist aber ein Kollektiv-Verständnis zu versuchen, so wie an gesellschaftlicher Praxis nur in Entsprechung zu ihr festgehalten werden kann. Was der Unterricht aus dem Kollektiv-Prinzip gewinnen kann, ist zumindest eine thematische Orientierung: nicht im Sinne einer Thematisierung des Kollektiv-Begriffs, sondern durch Thematisierung der gegebenen Arbeitsformen unter den Gesichtspunkten kollektiver Erziehung. Dies wären:

Koordination als Gesichtspunkt des technischen Interesses, das meint die Herstellung eines Arbeitszusammenhangs durch fächerübergreifend anzulegende Unterrichtsvorhaben; Kooperation als Gesichtspunkt des praktischen Interesses, das meint - in der Vermeidung einer bloß verwalteten Überbrückung zwischen vereinzeltten Arbeitsvorgängen - die gemeinsame Überprüfung des Arbeitszusammenhangs am Entwicklungsstand des Arbeitsvorhabens qua Projekt oder Produkt; Koexistenz oder allseitig verstandene Koedukation als Gesichtspunkt des emanzipatorischen Interesses, das meint die Vermittlung der Subjekte zum gemeinsamen Träger von Unterrichtsreihen oder Arbeitsvorgängen.

- soziale Unruhe

Freilich¹ kann die Integration von Unterrichts- oder Arbeitsabläufen nur partiellen, modellhaften Charakter haben, der sich an den übergreifenden Steuerungsmechanismen stößt, diese aber auch verstört, wenn schon nicht wirklich stört. Keinesfalls dürfen solche Störungen in einer Art von politischem Trotz beabsichtigt sein, wie sie auch nicht in einer Art von politischer Furcht vermieden werden brauchen. Störungen müssen selbst mit dem vermittelbar bleiben, was sie stören. Gesellschaftliche Praxis ist ein Oberbegriff, der nicht einfach in eine partielle Praxis hineingepreßt werden kann, auf den hin aber einzelne Praktiken entwickelt werden sollen. So kann etwa versucht werden - wie es in dieser Arbeit geschieht - eine Vermittlung zwischen wissenschaftlicher und erzieherischer Praxis in Gang zu bringen oder eine zwischen erzie-

herischer und politischer oder zwischen wissenschaftlicher und politischer Praxis, nicht aber für ein allgemeines Programm gesellschaftlicher Praxis geradezustehen (aufrechter Gang ist mitunter leise).

Zusammenfassung Kap. H

Das wesentliche Merkmal des Schemas ist seine Konstruktion als Koordinatensystem, wodurch thematisch die Rekonstruktion der Gesellschaft ermöglicht werden soll. Die Inhalte sind darin und nur darin miteinander verbunden, daß sie Inhalte der rekonstruierten Gesellschaft sind; d.h. es sind weder Lernzielen nur angehängte noch durch einen Wert an sich ausgewiesene Inhalte. Erst die Verschiedenheit der Inhalte, also der Themenwechsel macht die Inhalte als Inhalte der rekonstruierten Gesellschaft deutlich. Um Mißverständnisse zu vermeiden, ist auf den Unterschied zwischen Inhalt und Thema hinzuweisen: Inhalte sind hier verstanden als das innere Gemeinsame in verschiedenen Themen. Das Ableitungsschema ist kein Themenkatalog. Was hier vorgetragen wurde, ist so nicht im Unterricht vorzutragen. Vor allem fehlen diesen Inhalten wesentliche Bestimmungen, durch deren Berücksichtigung sie erst zu Themen gemacht werden könnten: die Bestimmung der Altersstufe etwa, in der ein Thema zu behandeln ist, oder die des Schulzweigs usw. Diesen Aufgaben sollte und konnte hier nicht nachgegangen werden, sie können aber von dem aus, was hier vorliegt, orientiert werden.

Schluß

1. Ein Themenbeispiel

Wäre für ein Unterrichtsvorhaben nach Berücksichtigung von Alterstufe, Schulzweig, Bedürfnis- bzw. Interessenslage u.a. das Thema "Angst" gewählt worden, dann wären im Sinne des Ableitungsschemas folgende inhaltlichen Implikationen zu berücksichtigen:

Ableitungsschema für Unterrichtsinhalte (Übersicht)

Der Unterricht

Der Unterricht als Situation

Die Beteiligungsfaktoren im Unterricht

Individualität Erfahrung Gesellschaft

Die Theorien der Beteiligungsfaktoren

Subjektivismus Intersubjektivität Objektivismus

Der Unterricht als Aktion

Die Beteiligungsweisen im Unterricht

Tätigkeit Praxis Arbeit

Die Theorien der Beteiligungsweisen

Bildungstheorie Lerntheorie Bildungsökonomie

Der Unterricht als Sozialisation

Die Beteiligungsebenen im Unterricht

Emotionalität Psychomotorik Kognition

Die Theorien der Beteiligungsebenen

Sozial.begleitung Problemorientierung Lernzielorientierung

Die Gegenstände

Die Aktualität des Unterrichts

im anthropologischen Verständnis

Identität Verantwortung Weltbild

im dialektisch-materialistischen Verständnis

Identifikation Solidarität Gesellschaftstheorie

Die Historizität des Unterrichts

im hermeneutischen Verständnis

Geschichtlichkeit Entscheidung Überlieferungszusammenhang

im historisch-materialistischen Verständnis

Geschichtl.Bewußts. Handlungsorientier. Ergänzung der Ge-

schichte

Die Formalität des Unterrichts

im Verständnis der Entfremdung

Meinung Gruppe soziale Ordnung

im Verständnis des Widerspruchs

Interesse Kollektiv soziale Unruhe

Das Themenbeispiel "Angst"

Frageangst Schuld Wertordnung

soziale Angst Entfremdung Widerspruch

a. Die Unterteilung im Schema

Angst enthält ein subjektives Moment im Gegensatz zur objektiven Furcht. Auch in objektiver Gefahr kann aber subjektive Angst freigesetzt werden. Verankert in der Emotionalität, kann sie nicht wegerklärt werden, und wird in dieser Beharrlichkeit als menschliches Grundgefühl angesehen, das mit der Frage des Menschen nach seiner Identität, mit der Offenheit und Bedrohung, in der diese Frage sich stellt, zu tun hat.

Angst ist aber immer auch individueller Reflex einer sozialen Frage und Lage, die sie erzeugen und in denen ihre Entstehung nicht mythisiert werden muß, sondern verfolgt werden kann. Sie ist dann die Verallgemeinerung "fürchterlicher" Erfahrung: das Versagen in einzelnen Problemsituationen hat zu einer allgemeinen Problemangst geführt; die Überforderung durch Rollenerwartungen hat Rollenangst erzeugt; im Zusammensein mehrerer ängstlicher Menschen ist ein Klima intersubjektiver Angst entstanden, das nun selbstständig die einzelnen befällt oder anfällt.

Hier zeigt sich schon, daß der Begriff der Angst zu unspezifisch, zu allgemein zu werden droht. Im realen Bewußtsein von Versagen, Überforderung und Bedrohung konstituiert ^{sich} ein Bezugsfeld der Angst als Gegenüber, vor dem sie den idealen Sinn einer Schuld bekommt. Innerhalb dieses idealen Verständnisses der Schuld kann sich wieder eine mehr subjektive Auslegung im Sinne religiöser, prinzipieller Schuld zeigen oder eine mehr objektive im Sinne tragischer, aktueller Schuld.

Dieses Schuldgefühl wird sich in objektiven Schuldsituationen, wenn schon nicht erzeugt, so zumindest bestätigt sehen: indem aus einer Erfahrung nicht gelernt wurde; indem Verantwortung nicht übernommen wurde; indem eine Übereinkunft nicht eingehalten wurde. In solchen Situationen erfährt der Mensch seine Entfremdung. Mit der Entfremdung als einer realen Erfahrung ist prinzipiell auch die Möglichkeit gegeben, zu überprüfen: wie denn die Realität beschaffen war, die als fürchterlich erfahren wurde; wodurch denn das Problem entstanden war, vor dessen Lösung man versagt hat; wie es denn zu den Rollendefinitionen

kam, durch deren Anforderung man überfordert war; unter welchen Bedingungen denn die Übereinkunft zustande kam, die man nicht einhalten konnte oder wollte.

Im Verfolg dieser Fragen ergibt sich nun zunächst die Möglichkeit, den Angst-Schuld-Entfremdungskomplex zu rechtfertigen: also fürchterliche Erfahrungen als etwas zu sehen, was zum Reifwerden gehört und was einem nicht erspart bleiben dürfe, wenn man nicht "zurückbleiben" wolle; Probleme als Bewährungssituationen zu sehen, denen man nicht ausweichen dürfe, wenn man "gradlinig" werden wolle; Übereinkünfte als Verbindlichkeiten zu sehen, die man nicht auflösen dürfe, wenn man als "zuverlässig" gelten wolle; Rollen als soziale Aufgaben zu sehen, denen man sich nicht entziehen könne, ohne "sonderlich" zu werden. Entfremdungserscheinungen werden so als werthaltig aufgefaßt und in einer Wertordnung vorausgesetzt.

Bei der anderen Möglichkeit, von den Entfremdungserscheinungen aus an die objektiven Widersprüche heranzukommen, kann so vorgegangen werden: daß die Erfahrung der Angst, auf sich selbst zurückgeworfen zu sein, mit dem Fehlen gesellschaftlicher Aneignungsformen begründet wird; daß die Dunkelheit der eigenen Emotionalität mit der hemmungslosen Anwendung technischer Rationalität in Zusammenhang gebracht wird; daß die "Probleme" zu einem hohen Anteil als Folgeerscheinungen eines Wirtschaftens angesehen werden, daß planlos auf Marktchancen auf ist; daß Rollenkonflikte ursächlich darauf zurückgeführt werden, daß die "Öffentlichkeit" sich gegenüber der Gesellschaft verselbstständigt hat.

Nicht die Überzeugung dieses letzten Absatzes, sondern die Vermittlung der angeführten Möglichkeiten im Durchgang des Ableitungsschemas kennzeichnet das hier vorgeschlagene Verfahren.

b. Die Verbindung im Schema

Die in der Psychoanalyse nachgewiesenen Mechanismen der Angstabwehr lassen sich generell den drei Rubriken des Schemas zuordnen:

An einer "Liste der Abwehrmechanismen" versucht sich Charles Brenner:¹⁾

Die Abwehrmechanismen der Isolation bleiben deutlich im Bereich des Selbstseins:

Die Angstemotion, die mit einer Phantasie oder Erfahrung verbunden ist, tritt überhaupt nicht ins Bewußtsein und wird also auch überhaupt nicht empfunden; man kann von einem emotionellen Nicht-Verständnis sprechen.

Die Angstassoziationen, die mit einer Phantasie oder Erfahrung verbunden sind, werden von diesen abgeschnitten und zur abstrakten Angst; man kann von einem aktuellen Miß-Verständnis sprechen.

Die Angst wird vom Bewußtsein als ein Grundgefühl identifiziert und das Bekenntnis zur Angst zum Ausdruck von Freiheit; man kann von einem existentiellen Vor-Verständnis sprechen.

Die Abwehrmechanismen der Reaktionsbildung zählen deutlich zum Bereich des Umgangs und der Erfahrung:

Die Angst wird ins Problembewußtsein aufgenommen; man versucht sie zu bewältigen, indem man sich restriktiv zu ihr verhält: Die Angst gehört zu den Problemen, mit denen man fertig werden muß.

Die Angst wird in die Verantwortlichkeit aufgenommen; man ergibt sich ihr, indem man sich permissiv zu ihr verhält: Die Angst darf gezeigt werden, weil man auch ihre Folgen trägt.

Die Angst wird in die Gruppendynamik aufgenommen; man versucht Angst zu entschärfen, indem man sich positiv zu ihr verhält: Die Angst ist ein soziales Phänomen, mit dem man umzugehen lernen muß.

Die Abwehrmechanismen der Verdrängung haben eine deutliche Beziehung zum Bereich des gesellschaftlichen Ordnungsscharakters:

In Anpassung an technische Rationalität wird durch psychische Rationalisierung ein Angstverhalten aus einem Verhaltensmechanismus erklärt, in dem Angst selbst nicht vorkommt: sie wird wegrationalisiert.

1) Ch. Brenner: Grundzüge der Psychoanalyse, aaO. S. 98 ff.

In Anpassung an die Verwertungsmechanismen werden durch physische Kompensation die Leistungsnormen, Rollenerwartungen, Lernanforderungen, an denen sich Angst jeweils erzeugt, erfüllt: Angst wird abgearbeitet.

In Anpassung an die soziale Ordnung wird durch irrationale Unterwerfung unter ein geschlossenes Weltbild die Sinnhaftigkeit des Daseins und der Geschichte gesichert und Angst genommen: sie wird weggegläubt.

Natürlich müssen nicht alle inhaltlichen Implikationen in der jeweiligen Unterrichtsreihe thematisiert werden. Wichtig ist aber, daß der koordinative Charakter der thematisierten Inhalte sichtbar und ausbaufähig bleibt.¹⁾

2. Lernziele des Religionsunterrichts

a. Die Religiosität des Unterrichts

Die Rekonstruktion der Gesellschaft rekonstruiert natürlich die religiöse Denkform des gesellschaftlichen Bewußtseins mit. Das Schema garantiert also nicht nur die Behandlung religiöser Themen überhaupt, es garantiert auch ihre angemessene Behandlung in einem Unterricht, der an einer öffentlichen "Schule für alle" legitim sein soll.

Religiosität wächst dem Unterricht in dreifacher Weise zu: in der Aktualität der gesellschaftlichen Bedürfnisstruktur; in der Historizität eines bestimmten Überlieferungszusammenhangs; in der Formalität der systematischen Erkenntnis. Das ist der allgemeine Bezugsrahmen, den christliche Kirche und Theologie, wenn sie den öffentlichen Religionsunterricht tragen wollen, vollziehen müssen.

1) Bei der Behandlung des Themas Angst in der schematischen Breite von Existenzgefühl und technischer Rationalität geht der Unterricht am entfremdeten Bedürfnis nach Selbstthematisierung nicht vorbei und auf ein objektives Interesse an gesellschaftlicher Praxis zu.

b. Lernzielbestimmungen

Die Unterrichtsintentionen orientieren sich wieder an den bei Oerter aufgeführten Haltungskomponenten¹⁾:

Der Religionsunterricht intendiert auf der kognitiven Ebene die Vermittlung zwischen Interesse und Information. Informationen können nur aufgenommen und verarbeitet werden, wenn auf der Seite der zu Informierenden ein Informationsbedürfnis vorliegt. Dieses Bedürfnis kann so gesteuert sein, daß es sich durch die vorgesehenen Informationen befriedigt fühlt. Statt dessen soll durch Information die Verobjektivierung der Bedürfnisse zu Interessen versucht werden. Im Geflecht pädagogischer Anforderungen, die auch den Lehrer überfordern, hat er zumindest ein gewisses Informationsniveau zu halten. Dieses Niveau mißt sich an der Möglichkeit, die Informationen zu einem Gesamtverständnis von der Gesellschaft zu verknüpfen.

Der Religionsunterricht intendiert auf der emotionalen Ebene die Vermittlung zwischen Toleranz und Indulgenz.

Mit Toleranz ist hier vor allem Entfremdungstoleranz im wiederholt betonten Sinne gemeint. Das noch Entfremdete muß in die Aufhebung der Entfremdung mitgenommen werden. Vor allem ist das Entfremdete selbst nur ein Opfer des Widerspruchs. Deshalb muß die Entfremdungstoleranz verbunden werden mit Widerspruchs-Indulgenz. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil sonst leicht eine Entfremdungs-Indulgenz entsteht, die nicht nur den Widerspruch gar nicht antrifft, sondern sich selbst in einen sinnlosen Widerspruch zur Gesellschaft bringt.

Der Religionsunterricht intendiert auf der praktischen Ebene die Vermittlung zwischen Initiative und Perspektive.

Den Schülern darf nicht ein überzogener Anspruch an gesellschaftliche Praxis gestellt werden, der nur davon abhält, sich an begrenzten Möglichkeiten zu versuchen. Die

1) R. Oerter: Moderne Entwicklungspsychologie. Auer, Donauwörth 1969, S. 221 u. 22.

"Strategie der befreiten Gebiete" wird mit dem Vorbehalt angenommen, daß es in einer geschlossenen Gesellschaft keine befreiten Gebiete geben kann. Sofern aber die Gesellschaft sich auch nur geschlossen gibt, ist es nicht sinnlos, wenn sich bestimmte Gebiete befreit geben. In einer naiven Weise, wie es schon unzulässig ist, findet sich die genannte Strategie bei Günter Ammon dargestellt:

"Wir meinen, daß die unserem Programm entsprechende gesellschaftliche Praxis die Strategie der befreiten Gebiete sein muß. Zum Beispiel begreifen wir die psychoanalytische Therapie als kleines befreites Gebiet. Aber auch die Ausbildung und die Forschung und schließlich die Aktivität in die Gesellschaft hinein verstehen wir als Arbeit im befreiten Gebiet zur Befreiung weiterer Gebiete."¹⁾

Modellversuche, Bürgerinitiativen, auch die Schaffung partieller Freiräume: das wird alles nicht unterschätzt. Aber es geht um die Synchronisation solcher Initiativen mit einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung und deren Perspektive, und zwar hauptsächlich nicht wegen einer erhofften Breitenwirkung, sondern umgekehrt wegen der notwendigen Kalkulation der Rückwirkung gesamtgesellschaftlicher Entwicklung auf partielle Initiativen.

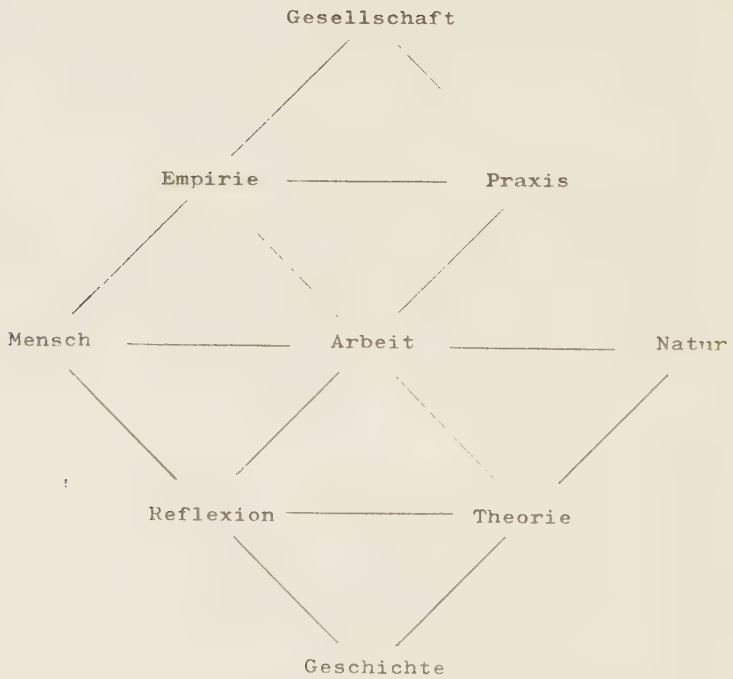
Zusammenfassung

In der Einleitung wurde davon gesprochen, daß diese Arbeit unterrichtsbezogen, nicht unterrichtspragmatisch sein werde. Der Schluß zeigt, daß man allerdings die gewonnenen Ergebnisse nicht unmittelbar in den Unterricht tragen kann. Immerhin ist der Praxisbezug, soweit es innerhalb eines vorrangigen Interesses sinnvoll schien, verdeutlicht worden, nämlich bis zum Nachweis der Praktikabilität des vorgelegten Entwurfs. Das vorrangige Interesse war eine von jeder Apologetik freie Legitimation des öffentlichen Religionsunterrichts. Diese Legitimation ist möglich geworden in einem arbeitstheoretischen Begründungszusammenhang, in dem Theoriebildung als Arbeits-

1) G. Ammon: Gruppendynamik der Aggression. Berlin 1970, S. 74 f.

hypothese von Praxis gezeigt wurde. Die Theoriebildung wieder hat einen historischen, einen gesellschaftlichen und einen systematischen Aspekt, in denen sich religiöses Denken rekonstituiert. Die Frage nach dem Auftrag der öffentlichen Schule wird so an deren Stellung zum Religionsunterricht mitentschieden.

Grafik zu den Austauschprozessen



Marx-Synopse "Frühschriften" (Kröner) - "MEW" (Dietz)

	<u>Kröner</u>	<u>Dietz</u>
S.	38	1, 222
	47	231
	48	232
	49	233
	50	233
	160	338
	161	338
	166	343
	168	344
	169	344
	169	345
	170	345
	170	346
	177	351
	178	353
	179	353
	181	355
	185	358
	188	360
	191	362
	192	364
	193	364
	194	366
	197	369
	199	370
	207	378
	208	378
	211	381
	216	385

Fortsetzung S. 194

<u>Kröner</u>	<u>Dietz</u>
S. 228	Erg. 1, 530
231	533
232	533
235	535
235	536
239	539
247	545
248	546
255	547
281	583
297	562
301	567
340	MEW 3, 6
350	27

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen/Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971
- Althusser, L.: Für Marx. suhrkamp, Frankfurt 1968
- Altwater/Huisken: Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Politladen, Erlangen 1971
- Ammon, G.: Gruppendynamik der Aggression. Berlin 1970 (Beiträge zur psychoanalytischen Theorie)
- Anacker/Baumgartner: Geschichte. In: Krings, H., u.a. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Kösel, München 1973, Bd. 1, S. 547 ff.
- Angermeyer, H.: Der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht. Mohn, Gütersloh 1973
- Apel, K.-O.: Transformation der Philosophie. Bd. 2: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt 1973
- Baumgartner, H.M.: Wissenschaft. In: Krings, H., u.a. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Kösel, München 1973, Bd. 3, S. 1740 ff.
- Becker/Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. suhrkamp, Frankfurt 1972
- Bernfeld, S.: Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung. Wien, 2. Aufl. 1931
- Berg, H.: Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung. Berlin 1965
- Berg/Höchstetter/Jander/Schorb: Gruppe - Kollektiv. Raith, Starnberg 1973
- Bernstein, B.: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Contact-Press, Amsterdam 1971
- Bernstein, B., u.a.: Lernen und soziale Struktur. Contact-Press, Amsterdam 1971
- Bienert, W.: Der überholte Marx. Evangelisches Verlagswerk, Stuttgart 1974
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa, München 1969
- Bloom, B.S. (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz, Weinheim/Basel 1972
- Böhme, W., u.a. (Hrsg.): Kleines Politisches Wörterbuch. Dietz, Berlin 1973
- Brenner, Ch.: Grundzüge der Psychoanalyse. Fischer, Frankfurt 1967
- Brinkmann, G.: Berufsanforderungen und Berufsausbildung. Tübingen 1970
- Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Westermann, Braunschweig 1967
- Buschbeck/Buttler: Lernziele und Lernfreiheit. Calwer/Kösel, Stuttgart/München 1973

- Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Berlin, 3. überarb. Aufl. 1972
- Colpe, C.: Zur Logik religionsgeschichtlicher und historisch-theologischer Erkenntnis. In: Schütte/Wintzer (Hrsg.): Theologie und Wirklichkeit. FS W. Trillhaas. Vandenhoeck, Göttingen, Sonderdruck
- Correll, W.: Einführung in die pädagogische Psychologie. Auer, Donauwörth, 5. Aufl. 1972
- Cube, F.v.: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart 1965
- Cube, F.v.: Der kybernetische Ansatz in der Didaktik. In: D.C. Kochan: Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft. Darmstadt 1970
- Daecke, S.M.: Mündigkeit oder Müdigkeit der Emanzipierten? In: Evangelische Kommentare 2, 1975, S. 68 ff.
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1966
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Klett, Stuttgart 1972
- Dienst, K.: Moderne Formen des Konfirmandenunterrichts. Mohn, Gütersloh 1973
- Dienst, K.: Zur Einordnung des RU in die Sekundarstufe II. In: Der Evangelische Erzieher 1973, S. 97 ff.
- Dross, R.: Probleme eines emanzipatorischen Religionsunterrichts. In: Katechetische Blätter 1971, S. 705 ff.
- Dunker, H., u.a.: Marxistische Arbeiter Schulung. Kursus Politische Ökonomie. Literatur und Politik; Berlin/Wien 1930; Reprint: Politladen, Erlangen 1970
- Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Rombach, Freiburg 1963
- Eichhorn, W., u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie. Westdeutscher, Opladen, 2. Aufl. 1971
- Elsas, Ch. (Hrsg.): Religion. Kaiser, München 1975
- Enzensberger, H.M., u.a. (Hrsg.): Geld. Kursbuch 36. Rotbuch, Berlin 1974
- Enzensberger/Michel (Hrsg.): Ökologie und Politik. Kursbuch 33. Rotbuch, Berlin 1973
- Enzensberger/Michel (Hrsg.): Schule, Schulung, Unterricht. Kursbuch 24. Wagenbach, Berlin 1971
- Erikson, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. Klett, Stuttgart, 4. Aufl. 1971
- Esser, W.G.: Religionsunterricht. Patmos, Düsseldorf 1973
- Esser, W.G. (Hrsg.): Zum Religionsunterricht morgen II. Pfeiffer/Jugenddienst, München/Wuppertal 1971
- Failing, W.-E.: Religiöse Sozialisation des Kleinkindes. In: D. Zilleßen (Hrsg.): Religionspädagogisches Werkbuch. Diesterweg, Frankfurt 1972, S. 42 ff.

- Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. (Hrsg. Red. b : e). Beltz, Weinheim/Basel, 3. Aufl. 1973
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Beltz, Weinheim/Basel 1974
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Beltz, Weinheim/Basel, 5. Aufl. 1972
- Feuerbach, L.: Das Wesen des Christentums (Nachw. K. Löwith). Reclam, Stuttgart 1971
- Flechsie, K.H.: Die technologische Wendung in der Didaktik (Konstanzer Uni-Reden 23). Konstanz 1969
- Fraas, H.J.: Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter. Vandenhoeck, Göttingen 1973
- Frank, H.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Baden-Baden, 2. Aufl. 1969
- Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. Kindler, München 1964
- Freud, S.: Hemmung, Symptom und Angst. Ges.W. XIV. Fischer, Frankfurt, 2. Aufl. 1955
- Fromm, E.: Das Menschenbild bei Marx. EVA, Frankfurt 1963
- Fürstenau, P.: Soziologie der Kindheit. Quelle & Meyer, Heidelberg 1973
- Gärtner-Harnack, V.: Angst und Leistung. Beltz, Weinheim/Basel 1972
- Geisler, H.: Sozialkunde und erziehungswissenschaftlicher Fortschritt. In: Politische Bildung - Politische Sozialisation (Hrsg. Red. b:e). Beltz, Weinheim/Basel 1973
- Goffmann, E.: Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt 1967
- Goldman, K.: Vorfelder des Glaubens. Neukirchen 1972
- Gollwitzer, H.: Zum Verständnis des Menschen beim jungen Marx. In: ders.: Forderungen der Freiheit. Kaiser, München, 2. Aufl. 1964, S. 168 ff.
- Gollwitzer, H.: Die marxistische Religionskritik und der christliche Glaube. Siebenstern, München/Hamburg 1965
- Gollwitzer, H.: Die kapitalistische Revolution. Kaiser, München 1974
- Gottschalk, W., u.a.: Sozialisationsforschung. Fischer, Frankfurt 1971
- Gremmls, Ch.: Emanzipation und Erlösung. In: Der Evangelische Erzieher 1971
- Gropp, R.G.: Grundlagen des dialektischen Materialismus. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1971
- Grosch, H.: Religionspädagogik am Scheideweg. Kohn, Göttersloh 1974
- Habermas, J.: Arbeit und Interaktion. In: Natur und Geschichte (Hrsg. Giedel/Braund). Pöhl, Berlin, Stuttgart 1967

- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. suhrkamp, Frankfurt 1968
- Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt 1968
- Habermas, J.: Theorie und Praxis. Luchterhand, Neuwied 1969
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. suhrkamp, Frankfurt 1969
- Habermas, J.: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Apel, K.-O., u.a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. suhrkamp, Frankfurt 1971
- Habermas/Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt 1971
- Halbfas, H.: Religionsunterricht und Katechese. In: D. Zilleßen: Religionspädagogisches Werkbuch. Diesterweg, Frankfurt 1972, S. 9 ff.
- Halbfas, H.: Aufklärung und Widerstand. Calwer/Patmos, Stuttgart/Düsseldorf 1971
- Halbfas, H.: (Diskussion mit Nipkow). In: Der Evangelische Erzieher 1973, S. 3 ff u. 16 ff
- Haug, W.F.: Vorlesungen zur Einführung ins Kapital. Pahl-Rugenstein, Köln 1974
- Hehlmann, W.: Wörterbuch der Psychologie. Kröner, Stuttgart, 11. erg. Aufl. 1974
- Heimann, P., u.a.: Unterricht, Analyse, Planung. Schroedel, Hannover 1965
- Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: D.C. Kochan (Hrsg.): Allgemeine Didaktik- Fachdidaktik - Fachwissenschaft. Darmstadt 1970
- Heinisch/Markert: Bildungsplanung als Bildungspolitik. In: Beck/Schmidt (Hrsg.): Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt. Fischer, Frankfurt 1970
- Hentig, H.v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1969 (Gesamtschule in der Industriegesellschaft)
- Hentig, H.v.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart 1972
- Horney, W., u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Bertelsmann Fachverlag; Mohn, Gütersloh, 2 Bde. 1970
- Hüfner, K. (Hrsg.): Bildungsinvestition und Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1970
- Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. List, München 1972
- Israel, J.: Der Begriff der Entfremdung. Rowohlt, Reinbek 1972
- Janossy, F.: Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinung und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung. Frankfurt 1966

- Kadenbach, J.: Das Religionsverständnis von Karl Marx. Schöningh, München 1970
- Kamper, D.: Sozialisationstheorie. Herder, Freiburg 1974
- Kastner, P.-M.: Domestizierte Kreativität - Kritik einer Illusion. Raith, Starnberg 1973
- Kern/Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt 1970
- Kittel, G.: Über eine Halbwahrheit und die Notwendigkeit, sie zu überwinden. In: Bloth u.a.: Mutuum colloquium, 1972, S. 179 ff.
- Kittel, G.: Rückfall in die normative Didaktik. In: Der Evangelische Erzieher 1972, S. 369 ff.
- Kittel, G.: "in sich selbst verkrümmt". In: Der Evangelische Erzieher 1973, S. 424 ff.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim/Basel 1963
- Klafki, W.: Polytechnische Erziehung und Arbeitslehre. Manuskript 1966
- Klafki, W.; u.a.: Probleme der Curriculumentwicklung. Frankfurt 1972
- Klafki, W., u.a.: Erziehungswissenschaft. Funkkolleg 7. Fischer, Frankfurt, 3 Bde. 1970 - 71
- Klaus/Buhr: Philosophisches Wörterbuch. europäisches buch, Berlin, 2 Bde. 1970
- Köck, J.: Damit sie glauben können. München 1971
- Kofler, L.: Technologische Rationalität im Spätkapitalismus. Frankfurt 1971
- Kurella, A.: Zu einigen methodischen Fragen der Entfremdungsproblematik. In: H.-H. Schrey (Hrsg.): Entfremdung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1975
- Leist, M.: Erste Erfahrungen mit Gott. Freiburg 1971
- Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. suhrkamp, Frankfurt 1971
- Löwisch, D.J.: Erziehung und Kritische Theorie. Kösel, München 1974
- Löwith, K.: Nachwort zu: L. Feuerbach: Das Wesen des Christentums. Reclam, Stuttgart 1971
- Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt 1972
- Lukács, G.: Der junge Marx. Seine philosophische Entwicklung von 1840 - 1844. Neske, Pfullingen 1965
- Magnis, F.v.: Normative Voraussetzungen im Denken des jungen Marx. Alber, Freiburg/München 1975
- Marx, K.: Die Frühschriften. Hrsg.: S. Landshut. Kröner, Stuttgart 1968
- Marx, K.: Pariser Manuskripte 1844. Rowohlt, Reinbek, Bd. 209

- Marx, K.: Ökonomisch-philosophische Manuskripte. Reclam, Leipzig 1970
- Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. EVA, Frankfurt 1970
- Marx, Engels: Werke. Dietz, Berlin, 7. Auflage 1970 ff.
- Marx-Engels-Gesamt-Ausgabe. Dietz, Berlin 1975 (bisher erschienen: I, 1 ; III, 1.
- Marx, K.: Bildung und Erziehung. Studententexte zur Marx-schen Bildungskonzeption. Paderborn 1968
- Marx/Engels: Über Religion. Dietz, Berlin 1958
- Masuch, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung. Rowohlt, Reinbek 1973
- Matthes, J.: Religion und Gesellschaft. Rowohlt, Reinbek 1967
- Matthes, J.: Kirche und Gesellschaft. Rowohlt, Reinbek 1969
- Mead, M.: Mann und Weib. Rowohlt, Reinbek 1958
- Milhofer, P.: Familie und Klasse. Fischer, Frankfurt 1973
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968
- Narr, W.-D.: Theoriebegriffe und Systemtheorie. Stuttgart 1969
- Negt, O.: Über das Verhältnis von Ökonomie und Gesellschaftstheorie bei Marx. Hamburg 1973
- Nipkow, K.E.: Schule und Religionsunterricht im Wandel. Quelle & Meyer/Patmos, Heidelberg/Düsseldorf 1971
- Nipkow, K.E.: (Diskussion mit Halbfas). In: Der Evangelische Erzieher 1973, S. 10 ff. u. 20 ff.
- Nipkow, K.E.: Problemorientierter Religionsunterricht nach dem 'Kontexttypus'. In: Esser, W.G. (Hrsg.): Zum Religionsunterricht morgen II. Pfeiffer/Jugenddienst, München/Wuppertal 1971
- Nyssen, Fr.: Schulkritik als Kapitalismuskritik. Vandenhoeck, Göttingen 1971
- Oerter, K.: Moderne Entwicklungspsychologie. Auer, Donauwörth 1969
- Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Suhrkamp, Frankfurt 1972
- Otto/Kauschenberger: Mainzer Thesen zum RU in der Grundschule. In: Evangelische Kommentare 1970, S. 325 ff.
- Otto/Dörger/Lott: Neues Handbuch des Religionsunterrichts. Furche, Hamburg 1972
- Popitz, H.: Der entfremdete Mensch. Zeitkritik und Geschichtsphilosophie des jungen Marx. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1973
- Post, W.: Kritik der Religion bei Karl Marx. Kösel, München 1969

- Ranwez, P.: Religionspädagogik des Kleinkindes. Benziger, Köln 1970
- Rauch/Anzinger (Hrsg.): Wörterbuch Kritische Erziehung. Raith, Starnberg, 4. erw. Aufl. 1973
- Recum, H.v.: Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied/Berlin 1969
- Reiser, H.: Identität und religiöse Einstellung. Hamburg 1972
- Richter, H.-E.: Patient Familie. Rowohlt, Reinbek 1972
- Rickers, F.: Religionsunterricht und politische Bildung. Calwer, Stuttgart 1973
- Rickers, F.: Reformtendenzen im Bereich der Religionspädagogik. Bremen 1973 (masch.schriftl.)
- Riedel, M.: Arbeit. In: Krings, H., u.a. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Kösel, München 1973, Bd. 1, S. 125 ff.
- Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand, Neuwied 1971
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Schroedel, Hannover 1966
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969
- Roth, H.: Die wichtigsten ^{Ergebnisse} der Gutachten aus dem Buch "Begabung und Lernen". In: B. Bernstein u.a.: Lernen und soziale Struktur. Contact-Press, Amsterdam 1971
- Scheffer, F.: Überlegungen zum emanzipatorischen Gedanken im RU. Berlin 1975 (masch.schriftl.)
- Schelsky, H.: Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? In: J. Matthes: Religion und Gesellschaft. Rowohlt, Reinbek 1967
- Schmiederer, R.: Zur Kritik der Politischen Bildung. EVA, Frankfurt 1971
- Schmidt, A.: Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie. suhrkamp, Frankfurt 1969
- Schmidt, H.: Philosophisches Wörterbuch. (Hrsg. d. 16. Aufl. G. Schischkoff). Kröner, Stuttgart 1961
- Schmidt, W. (Hrsg.): Die Religion der Religionskritik. Claudius, München 1972
- Schröder, H.: Die Religion der Religionspädagogik. Benziger, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975
- Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. Didaktische Informationen des Pädagogischen Zentrums, Berlin 1969
- Schweppenhäuser, H.: Die Religion in der Kritischen Theorie. In: Der Evangelische Erzieher 1971, S. 173 ff.
- Sölle, D.: Politische Theologie. Stuttgart 1971
- Sölle, D.: Das Recht ein anderer zu werden. Luchterhand, Neuwied 1971

- Sozialisation und Kompensatorische Erziehung. (Red.gruppe: B. Brüggemann u.a.). Association, Hamburg 1973
- Stachel, G.: Curriculum und Religionsunterricht. Benziger, Köln 1971
- Stachel, G./ Esser, W.G.: Was ist Religionspädagogik? Benziger, Köln 1971
- Stähli, M.: Materialistische Grundlegung des Christentums. In: Internationale Dialog Zeitschrift, H. 1, 1972, S. 23 ff.
- Steinbuch, K.: Falsch programmiert. dtv, München 1969
- Steinbuch, K.: Die informierte Gesellschaft. Stuttgart 1966
- Steinert, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart 1973
- Stoodt, D.: Religion stabilisiert und emanzipiert. In: Evangelische Kommentare H. 3, 1970
- Stoodt, D.: Praxis der Interaktion im RU. In: Der Evangelische Erzieher H. 1, 1971
- Stoodt, D.: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich. In: Dahm/Luhmann/Stoodt: Religion: System und Sozialisation. Luchterhand, Darmstadt/Neuwied 1972
- Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart 1970
- Thomae, H. (Hrsg.): Die Motivation menschlichen Handelns. Köln 1966
- Tohidipur, M. (Hrsg.): Politische Ökonomie des Bildungswesens. Beltz, Weinheim/Basel 1974
- Tschirch, R.: Gott für Kinder. Mohn, Gütersloh 1974
- Vanselow, H.-J.: Überlegungen zu Gisela Kittels Verdikt über die gegenwärtige Pädagogik. Berlin 1975 (Manuskript.)
- Vierzig, S./ Kreis, E.: Lernziele des Religionsunterrichts. In: Heinemann, H., u.a.: Lernziele und Religionsunterricht. Benziger, Köln 1970
- Vierzig, S.: Ideologiekritik und Religionsunterricht. Benziger, Zürich/Köln 1975
- Wegenast, K./ Grosch, H. (Hrsg.): Religionsunterricht unterwegs. Reich, Hamburg 1970
- Wegenast, K.: Das Problem der Probleme. In: Der Evangelische Erzieher 1972, S. 102 ff.
- Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1972
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Beltz, Weinheim, 6.-8. Aufl. 1965

- Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. Metzler, Stuttgart, 2.erw.Aufl. 1969
- Wolff/Moore/Marcuse: Kritik der reinen Toleranz. suhrkamp, Frankfurt 1968
- Zeuner, ? : Religionsunterricht in der BRD. Magisterschrift Göttingen 1972 (unveröffentlicht)

Literaturnachträge

- Kaufmann, H.B.: Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche. Frankfurt/Berlin/München 1973
- Kittel, G.: Die Wiederentdeckung der Religion in der gegenwärtigen Religionspädagogik. In: Der Evangelische Erzieher 1973, S. 59 ff.
- Köster, R.: Die Kirchentreuen. Erfahrungen und Ergebnisse einer soziologischen Untersuchung in einer evangelischen großstädtischen Kirchengemeinde. Stuttgart 1959
- Konrad, J.F.: Thesen zum Begriff "Religion" im Hinblick auf mögliche Lehrinhalte im Fach "Religion" an öffentlichen Schulen einer pluralistischen Gesellschaft. In: Der Evangelische Erzieher 1973, S. 56 ff.
- Speichert, H. (Hrsg. i.A. d. Red. päd.extra): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Rowohlt, Reinbek 1975

Lebenslauf

Geboren: 19.8.1945 in Erfde, Schleswig-Holstein

Eltern: Hans Rybka
Hanna-Maria Rybka, geb. Gebeschus

Schulbesuch: Ostern 1951 Einschulung in Hanau-Kesselstadt
Februar 1965 Abitur an der Hohen Landesschule in Hanau am Main

Studiengang: Studium der Germanistik und der Evangelischen Theologie
SS 1965 - WS 1965/6 Uni Frankfurt
SS 1966 - WS 1967/8 Uni Marburg
SS 1968 - SS 1970 Uni Tübingen
WS 1970/1 - SS 1971 FU Berlin

Examina: 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien in Deutsch und Evangelischer Theologie als Hauptfächern vor dem Wissenschaftlichen Prüfungsamt des Kultusministeriums Baden-Württemberg am 23. Juli 1970
2. Staatsexamen für das Amt des Studienrats in den Fächern Deutsch und Evangelische Religion vor dem Prüfungsausschuß des Senators für Schulwesen, Berlin, am 4. Juli 1973

Berufstätigkeit: Nov. 1971 - Juli 1973 Referendar an der Goethe-Schule, Berlin-Lichterfelde
Anr. 1973 - Okt. 1974 Schule für Erwachsenenbildung, Berlin - Tempelhof
Apr. 1974 Wissenschaftlicher Tutor am Seminar für Evangelische Theologie der FU Berlin

Familienstand: 28.8.1975 Verheiratung mit Petra Rybka, geb. Raschke.

Berlin, den 20.1.1976

Christoph ...

